

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

1.1. INTRODUÇÃO

Como professora com formação no âmbito da Educação Artística, especificamente em Educação Visual e Tecnológica, tenho vindo a reflectir com outros professores da mesma área científica sobre questões que surgem no processo de ensino aprendizagem, no âmbito das aulas de Expressão Plástica no 1º Ciclo.

O meu particular interesse é investigar a Expressão Plástica das crianças desse nível de ensino devendo-se isso ao facto de, apesar de ser professora especialista de Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo), ter leccionado nos últimos anos no 1º Ciclo. Durante esse tempo, observei pinturas de crianças desse nível e familiarizei-me com elas de modo que, uma das questões que sempre me tem intrigado nas aulas de Expressão Plástica, e que me fez desenvolver este estudo, é a forma como as crianças utilizam a cor quando se expressam através do desenho e da pintura. Mas prestando atenção nos últimos tempos concretamente à selecção da cor que as crianças (que frequentam o 1º Ciclo) fazem quotidianamente, observei que elas não a usam indiscriminadamente como pensei inicialmente. Pelo contrário, havia sempre uma série de cores que ficavam intactas ou quase intactas, ao fim de algum tempo de observação sistemática. Isso fez-me reflectir nas razões que levariam as crianças a escolher mais umas cores em detrimento de outras.

Obrigatoriamente teria de consultar o que a bibliografia quer a nível nacional quer a nível internacional dizia sobre este assunto.

Autores como Alschuler e Hattwick (1969), Lowenfeld (1977), Gaitskell, Hurwitz and Day (1982) Parsons (1992), Taylor (1992), Gândara (1998), abordam a expressão plástica da criança segundo diversas perspectivas. Estabelecem diferentes etapas evolutivas do desenho infantil e consideram que as crianças evoluem intelectualmente e emocionalmente em paralelo ao seu desenvolvimento gráfico. No entanto, McFee & Degee (1980:332) referem:

A maioria dos estudos sobre a pintura das crianças tem sido em relação à idade e não como as crianças aprendem a organizar, identificar, e desenvolver imagens visuais para expressar ideias em diferentes meios/ambientes culturais.

Neste sentido, e estando consciente da importância da cultura nas decisões estéticas, artísticas, afectivas e emocionais que a criança evidencia no quotidiano, optei por seleccionar também investigadores como Chapman (1978), McFee & Degee (1980), Vygotsky (1987), Hernández (1997), Silva (2002), Ferreira (2003), por terem reflectido sobre a forma como a cultura e a arte se interpenetram.

Chapman (1978:52) relaciona as experiências culturais do dia-a-dia da criança com as oportunidades dela criar trabalhos artísticos, afirmando que ela “comunica as suas experiências através de formas visuais”.

McFee & Degee (1980:3) consideram a Arte como forma de comunicação cultural presente nas nossas vidas e analisam o modo “como a arte funciona na vida das pessoas e comunica os seus valores, atitudes e crenças”.

Vygotsky (1991:37) destaca-se pelo estudo da importância das relações sociais da criança no processo de construção do conhecimento e pela sua teoria histórico-cultural que apresenta um modo específico de tratar a percepção e os significados das coisas na qual “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”.

Hernández (1997:153) estuda a Cultura Visual, da qual fazem parte os objectos artísticos e as manifestações culturais, e tenta compreendê-la partindo da ideia de que “os objectos só têm vida quando adquirem sentido através da experiência de quem os observa ou possui”.

Ferreira (2003a:29), apoiada na teoria de Vygotsky (1987), investiga a significação, constituição e interpretação do desenho infantil, através de um olhar crítico que contempla “a história da criança e a história da cultura da qual ela participa”.

Mas, apesar de todos esses autores me darem informações essenciais para esta investigação, nenhum deles trata acerca da influência da cultura na forma como as crianças, ao nível do 1º Ciclo, se expressam através da escolha e do uso da cor. Por isso decidi optar também pelo autor John Gage (2002) que, embora não estude especificamente as escolhas cromáticas das crianças, oferece uma visão aprofundada acerca da cor e do seu significado cultural. Considero este autor importante para o meu estudo, pois partilho da sua principal convicção de que “a cor deve ser uma função da cultura” (ibid:21) ou seja, de que a cor e a cultura são indissociáveis e o significado da cor encontra-se no contexto histórico no qual é experimentada e interpretada.

1.2. DECLARAÇÃO DO PROBLEMA

O problema que levanto para este estudo parte da utilização e selecção que a criança faz da cor, dos valores culturais, ambientais e sociais que lhe são implícitos, e da falta de reconhecimento da cor como forma de comunicação, significativa para o pensamento visual.

Essas questões, que vão de encontro à forma como as crianças usam a cor ou até que ponto são influenciadas, quando fazem as suas opções cromáticas, por estereótipos culturais presentes no meio em que estão inseridas, não têm merecido a atenção devida na minha prática pedagógica no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Gândara (1998:38),

as crianças estão rodeadas pelas imagens visuais de um dado contexto cultural, e têm consciência delas desde tenra idade. Enquanto que o próprio desenvolvimento dá às crianças a capacidade de criar imagens, o contexto cultural é um factor importante na determinação dos tipos de imagem que irão executar,

o que significa que as crianças podem ser influenciadas pelo seu meio cultural quando seleccionam as cores para realizar as suas pinturas.

Alguns investigadores como Kellogg (1969), Alschuler (1969), Vygotsky (1987), Golomb (1992), contribuíram com estudos acerca da arte produzida pelas crianças, do seu desenvolvimento, contemplando alguns aspectos relacionados com as opções de cor. Mas os juízos acerca das preferências de cor, além de poderem apresentar alguns problemas de generalização, são discutíveis porque as crianças “são o resultado de ambientes socioculturais concretos e de épocas históricas enraizadas num determinado tipo de valores” (Hernández, 1997:167). Partindo da ideia do autor, a compreensão do uso da cor deve resultar de uma mediação entre o processo interno de pensamento da criança e a realidade externa, ou seja, basear-se na relação que a criança estabelece, através dos sentidos, com o seu ambiente cultural.

O estudo das cores deve permitir “compreender os backgrounds culturais dos estudantes sem os estereotipar” (McFee & Degge, 1980: 10), ou seja, conhecer melhor as escolhas da cor e da sua relação com procedimentos sociais e culturais.

Gage (2002:268) remete-nos aos aspectos da sensação e percepção das cores referindo que “os vários sentidos, os quais têm vindo geralmente a ser considerados como funções do corpo, não estão isentos de ou são mesmo largamente os produtos de

condicionamentos culturais”. Mas a cor, como um fenómeno que é experimentado através dos sentidos e vivido culturalmente por todas as pessoas, está aquém de ser compreendido, sobretudo nos aspectos mais qualitativos. A este respeito Gage (2002:11) adverte que

as dificuldades inerentes à tentativa de quantificar as sensações fizeram com que a cor – o subjectivo resultado de um objectivo processo de estimulação – tenha raramente sido considerada de uma forma compreensiva.

A ausência ou pouca reflexão sobre esta temática tem conduzido muitos professores generalistas “bem intencionados”, mas com uma deficiente formação pedagógica a nível artístico, a influenciarem os seus alunos no uso da cor, conduzindo-os muitas vezes a situações de claro estereótipo. O desconhecimento das opções cromáticas que estão integradas na cultura da criança, a desatenção que é dada à cognição quando a criança descobre sensorialmente a cor e os padrões de ensino artístico que muitas vezes são implementados e que restringem a liberdade de expressão, levam a uma leitura enganosa das respostas das crianças. Muitos desses professores tendem a valorizar as pinturas que são mais realistas, nas quais as cores dos objectos correspondem fielmente às existentes na natureza, ignorando o facto de que a criança não exprime a realidade material, mas sim a “realidade conceituada”, ou seja, reproduz as imagens mentais do que ela conhece e tem registado na memória, com a contribuição da imaginação (Ferreira 2003a: 12).

Quando as crianças produzem pinturas que não são mais do que meras reproduções a partir de uma matriz ou assentes numa imagem estereotipada estão a limitar-se a formas preconceituosas de expressão e o principal problema, segundo a minha experiência, que daí advém é que muitas vezes esse tipo de actividades não é considerado, pelos professores, como resposta convencional e estereotipada mas sim sobrevalorizado. Além disso, muitos professores generalistas demonstram dificuldade em pôr em prática estratégias pedagógicas que devem ser contempladas nas salas de aula de Expressão Plástica no 1º Ciclo e as actividades expressivas, nomeadamente as relacionadas com o uso da cor, são consideradas por esses docentes como entretenimento e preenchimento de “tempos mortos” entre as áreas disciplinares como a Língua Portuguesa e Matemática, o que as remete para segundo plano.

Hernández (1991:79) refere que as actividades de pintura são um processo complexo “e obriga ao desenvolvimento de estratégias vinculadas não só ao pensamento visual, mas

também a outras habilidades cognitivas”, ou seja, a Educação Artística e as actividades expressivas relacionadas com a cor, além de ampliar o pensamento visual, devem ser consideradas como forma de desenvolver estratégias de aprendizagem e resolução de problemas.

1.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O objectivo geral desta dissertação é reflectir sobre teorias e práticas relacionadas com a cultura e a educação artística e a forma como ambos se interpenetram e influenciam as opções cromáticas das crianças ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, partindo do foco principal deste estudo, proponho ainda como objectivos da investigação:

- (i.) Constatar a forma como as crianças do meio rural e urbano se expressam através da cor;
- (ii.) Reflectir práticas educativas de duas professoras generalistas em termos de actividades de pintura e exploração cromática no 1º Ciclo;
- (iii.) Contribuir com investigação relacionada com o uso da cor ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Expressão Plástica.

1.4. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

De modo a clarificar alguns dos propósitos deste estudo, formulei as seguintes questões da investigação:

- (i.) O meio cultural em que as crianças se encontram é um factor motivador para as suas opções cromáticas?
- (ii.) Quais as cores mais utilizadas pelas crianças?

- (iii.) Como é que as crianças justificam a selecção das cores que utilizam para pintar os seus desenhos e de que forma são condicionadas pelos estereótipos culturais do meio onde estão inseridas?
- (iv.) Como motivam os professores para o uso da cor?
- (v.) Há diferença na prática educativa das actividades de pintura entre dois professores generalistas, a actuar em meios culturalmente diferentes (rural e urbano)?

1.5. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No Capítulo 1, apresenta-se a declaração do problema, os objectivos da investigação são descritos e identificadas algumas questões da investigação de forma a clarificar alguns problemas detectados na prática, relacionados com a Expressão Plástica ao nível do 1º Ciclo.

No Capítulo 2 a revisão da literatura apresenta teorias acerca da cor, da sua relação com a cultura e a Educação Artística, e da importância dos contextos culturais das crianças como elemento de influência nas actividades de Expressão Plástica. Além disso, analisa a importância da fala que acompanha a actividade plástica da criança, quando esta se expressa com a cor.

O Capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada nesta investigação e explica a escolha do método de estudo de caso, assim como os instrumentos de recolha de dados que permitiram reflectir sobre particularidades do contexto em estudo.

O Capítulo 4 descreve a implementação, explicando os principais procedimentos tomados e os dados recolhidos.

O Capítulo 5 interpreta os dados obtidos através do estudo de caso e apresenta, de uma forma crítica, os resultados de alguns dos aspectos investigados na revisão da literatura e no trabalho de campo.

O Capítulo 6 apresenta uma avaliação crítica desta investigação, as conclusões e as implicações para investigações futuras.

1.6. SUMÁRIO

Este capítulo faz a abordagem ao problema, que incide sobre alguns aspectos relacionados com a Expressão Plástica, ao nível do 1º Ciclo no contexto Português, nomeadamente a falta de reflexão acerca dos mecanismos que levam ou que influenciam as soluções cromáticas das crianças no acto de pintar e o problema de julgar essas pinturas sem considerar o ambiente cultural em que a criança se insere. Também descreve o problema da cor não ser muito investigado nos aspectos mais ligados à compreensão, a desatenção que é dada às actividades expressivas da Educação Artística relacionadas com a cor, como forma de desenvolver o pensamento visual e, por fim, a insuficiente preparação pedagógica a nível artístico dos docentes generalistas, que conduz muitas vezes as crianças a situações de estereótipo da cor.

Com a finalidade de investigar as opções cromáticas de crianças ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, defini os objectivos da investigação, apontando os principais propósitos do estudo.

Finalmente, as questões da investigação foram definidas de modo a alcançar os objectivos que guiaram esta investigação.

CAPÍTULO 2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. INTRODUÇÃO

Esta revisão da literatura tenta sintetizar algum do conhecimento que já existe acerca da Cor e da Educação Artística, não só em relação às teorias do desenvolvimento artístico das crianças, mas também em relação à influência da cor e da cultura nos trabalhos de Expressão Plástica.

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira parte *Contextos da cor* descreve, por um lado, como se processa o fenómeno físico e perceptivo da cor e a influência que a teoria da cor teve na Arte desde a Antiguidade e, por outro, a importância da cor como fenómeno estético e cultural.

A segunda parte deste capítulo *Desenvolvimento Social e Cultural através da Educação Artística* reflecte sobre os estímulos cromáticos que a criança recebe do seu meio cultural e sobre a forma como os estereótipos artísticos condicionam a sua visão do mundo e, conseqüentemente, a sua Expressão Artística. Apresenta concepções teóricas de alguns investigadores como Chapman (1978), McFee & Degge (1980), Vygotsky (1988), Silva (2002) e Ferreira (2003) que, além de tratarem da importância do desenvolvimento criativo da criança, incluindo a sua motivação para a arte e o seu sentido estético, contribuem para o conhecimento dos aspectos sociais e culturais da Educação Artística através das experiências das crianças.

A terceira parte *Importância da narrativa infantil na cor e na pintura* analisa a importância da fala que acompanha a actividade plástica da criança, nas suas dimensões comunicativa, orientadora do pensamento e de construção sócio-cultural e artística.

2.2. CONTEXTOS DA COR

2.2.1. A cor como fenómeno físico

A definição de cor, do ponto de vista físico, é simples e conhecida por todos: cor é luz (Itten, 1973). São comprimentos de onda que o olho humano assimila e o cérebro converte em mensagem. O mesmo autor explica este fenómeno físico afirmando:

Todos os objectos são incolores. Mas se a superfície de um objecto é iluminada de luz branca esta superfície, segundo as suas propriedades, absorve ou reflecte certas ondas luminosas, quer dizer as cores (ibid:79).

Assim, constata-se que a luz, em termos científicos, é o factor primordial ao aparecimento da cor. Mas a cor é muito mais que apenas luz, é informação, o que significa que “o uso da cor não pode ser sempre compreendido em termos da ciência da cor” (Gage, 2002:30).

Os psicólogos estudaram através dos testes de personalidade os valores afectivos das cores. Estes testes baseavam-se no conceito de que respostas específicas a particulares cores revelavam determinados tipos de personalidade, associações e tendências (Kreitler, 1972). Arnheim (1974) dá o exemplo de que algumas cores excitam devido ao seu forte brilho, à sua vivacidade e elevada saturação. No caso do vermelho o autor elucida que pode ser “excitante porque nos lembra o fogo, o sangue, a revolução” (ibid:368).

A sensação da cor existe através da luz e dos olhos, mas a percepção da cor também tem lugar na nossa mente (embora nem sempre a um nível consciente). Holtzschue (2002) entende que a cor é experimentada em diversos graus de consciência dependendo de como e de onde a observamos. A cor aparece assim como uma impressão da propriedade dos objectos, compreendida no seu contexto: como forma, como luz, como ambiente. Mas, além das cores emergirem do mundo natural, elas estabelecem relações com o ser humano produzindo um grande impacto sobre ele e sobre a sua mente, embora a maioria das pessoas não tenha consciência desse facto e seja indiferente às cores que existem à sua volta. Para Küppers (1992) o facto dessas pessoas ignorarem a importância que a cor reveste na nossa vida tem o seu fundamento e não é uma casualidade. A opinião do autor assenta na causa principal de que

a cor não é algo constante nem objectivamente tangível. Porque, por princípio, a cor não é mais que uma percepção no órgão do sentido visual do contemplador (ibid:8).

Isto explica o facto de quando olhamos para a cor de um determinado objecto, criamos a ilusão de que essa cor faz parte integrante desse dito material.

Küppers (ibid:11) aclara essa ideia advertindo que “a cor só parece ser uma qualidade do material. Mas, de facto, só existe como impressão sensorial do contemplador”. Assim, as cores do nosso envolvimento só são realmente notadas quando são um foco

de atenção e evocam uma específica resposta emocional, como exemplifica Holtzschue (2002) quando recebemos informações da linguagem das cores num lindo pôr-do-sol com cores magníficas. Neste caso, as informações foram comunicadas através da cor, sem ser necessário o uso de qualquer outra linguagem verbal ou escrita. Embora a cor, como já referi anteriormente, seja luz, temos uma experiência tão directa e poderosa com ela que acreditamos naquilo que vemos. Holtzschue (Ibid.) entende a este respeito que a luz é a causa da cor, os pigmentos são os meios usados para criar a cor e a cor que nós vemos é o efeito de tudo isso.

A cor, segundo Gordon (2003:54), fazendo parte de uma importante linguagem, pode ser utilizada “como um apelo, inspiração, entretenimento, destaque ou como uma marca identificadora”. Além disso o autor acrescenta que a cor nunca opera isoladamente e o observador responde à cor dentro de um contexto (constituído pelas condições ambientais e de iluminação) e em associação com outras cores e elementos gráficos e tudo isso afecta a forma como a cor é entendida.

Mas a teoria da cor, confinada às designações das cores, aos seus efeitos fisiológicos e às técnicas de avaliação através de testes de laboratório, foi explorada ao longo do tempo por diversos autores, cada um deles apresentando distintas perspectivas (Gage, 1999).

Acerca da evolução do estudo da cor, Gage (1999) divide-a em duas fases. A primeira vai desde a Antiguidade até ao século XVII e dá realce ao *status* da cor perante o mundo, à sua natureza e à forma como poderia ser organizada num coerente sistema. Aristóteles foi um marco inicial de todos os subsequentes sistemas de cor até Newton e o seu ensino filosófico “deixou o único tratamento compreensivo da cor que chegou até nós da Antiguidade” (Gage, *ibid*:12).

A segunda fase dá-se a partir de Newton¹. Aí a atenção vira-se para o entendimento da cor como gerada e articulada pelos mecanismos da visão e percepção e, mais tarde, os aspectos da teoria da cor que mais interessavam aos artistas estavam relacionados com “teorias da harmonia, a divisão dos sistemas cromáticos, e a exploração de como as cores se relacionam com os mecanismos da percepção, e afectam os sentimentos do espectador” (Gage, 2002:46).

¹ Newton provou, através do prisma triangular, a natureza das cores de forma quantitativa (Gage, 2002). A partir de um diagrama, desenvolvido na sua crucial experiência entre 1666 e 1672, Newton obteve laboratorialmente a refração da luz branca decompondo-a no espectro visível das primárias e secundárias através de um prisma de cristal.

Em 1810, Goethe² opõe a sua teoria à de Newton – na qual a cor é apenas uma função da luz isolada – e apresenta “a mais compreensiva contribuição para o estudo da cor, a qual põe grande ênfase neste subjectivo fenómeno” (ibid:79). Também Runge (1810), Chevreul (1828), entre muitos outros pintores, analistas, filósofos, poetas, escritores, antropólogos e psicólogos produziram investigações no campo da cor, que vieram a influenciar a arte até ao presente.

Contudo, apesar desses autores serem de cabal importância para a compreensão da cor e nos oferecerem dados sobre o fenómeno físico³ e perceptivo, não pretendo confinar esta análise à história da teoria da cor, mas sim debruçar-me essencialmente sobre a cor como um fenómeno que é culturalmente construído.

2.2.2. A cor como fenómeno estético e cultural

Em todas as culturas, existe uma valorização de determinadas cores que expressam os valores e crenças das pessoas e, geralmente, os produtos visuais que elas produzem correspondem a essas escolhas, o que quer dizer que

falar de cor é falar da sua sensação, assim como dos sentimentos que sugere, das suas harmonias e simbologias e do seu papel nas Artes Visuais (Sanz, 1985:11).

De acordo com Gage (2002:31) os “modernos estudos sobre a visão da cor têm vindo a reforçar a regra fundamental dos raios na retina humana, a qual processa variações no brilho ou valor” e “a estética da cor tem desenvolvido muito pouco (...) precisamente porque estiveram exclusivamente preocupados com os testes de laboratório, e muito pouco com as preferências de cor expressas nas escolhas práticas do dia-a-dia da vida” (ibid:20). Segundo este autor, através do estudo das cores é possível compreender um pouco mais, por exemplo, sobre as nossas atitudes, comportamentos e sobre a nossa cultura.

Compartilho com Küppers (1992) a ideia de que todas as pessoas são sensíveis às cores e desenvolvem comportamentos individuais diferenciados frente a elas. Esses comportamentos perante as cores podem “reflectir atitudes perante a vida” (ibid:189) e

² Poeta alemão que abordou o fenómeno da cor do ponto de vista psicológico, da percepção.

³ Através de experiências científicas baseadas no fenómeno da luz e da visão da cor, tentando provar anatomicamente o mecanismo fisiológico que opera no sistema nervoso, ou descrevendo cores como as propriedades dos raios que compõem as fontes luminosas.

ser condicionados por vários factores culturais que, segundo o mesmo autor, incluem o sexo e a idade, o clima, a tradição e o meio envolvente.

Gage (2002:67), acerca da apreensão da cor, é da opinião de que ela se distingue em dois aspectos: por um lado “as nossas imagens mentais da cor como expressas na linguagem” e por outro “as percepções da cor derivadas das nossas experiências na natureza e nas artes visuais”. Deste modo, a cor, além de implicar uma valorização acrescida na comunicação visual, reflecte o mundo diário da prática humana, e pode dar à criança a possibilidade de se exprimir com emoção, organização e sentido numa linguagem própria e vigorosa.

Sanz (1985:29) adverte acerca das formas cromáticas que elas “provêm à mente de concepções, de igual modo que as demais imagens da experiência perceptiva humana”. Nesse sentido, as formas cromáticas podem ser, para as crianças, formas de compreensão e apreensão de um universo de acontecimentos e objectos, que não são mais do que a cultura cromática criada pelo nosso meio envolvente ao longo do tempo. A cor faz parte da nossa *cultura visual* (Hernández, 1997) como um fenómeno que afecta a nossa vida, que nos permite expressar sentimentos, valores, preferências e crenças e, comunicar sem ser necessário o uso da palavra.

Frank Mahnke (1996) é da opinião que os efeitos que as cores provocam formam-se pela relação dos sentimentos estéticos pessoais com a cultura. O mesmo autor estuda essa interacção entre as pessoas e o ambiente em que vivem, afirmando que o ser humano reage à cor e à luz em termos psicológicos (através dos efeitos que os estímulos exercem sobre nós) e fisiológicos (através dos estímulos sensoriais percebidos como cor).

Por exemplo, ao imaginarmos uma caneta, conseguimos vê-la com os olhos fechados, sem necessitarmos que o objecto caneta se encontre diante de nós na realidade. Isso mostra que a cor está presente na nossa mente, e os estímulos provenientes do nosso meio circundante estão intimamente ligados ao nosso mundo interno. Gage (2002:11) entende que “os nossos mecanismos visuais parecem estar aptos a reconstituir toda a extensão de percepção de cores”, o que leva a acreditar que a ideia que temos da cor não é exclusivamente um mecanismo da visão, mas também a sensibilidade que impulsiona os nossos pensamentos e a nossa estrutura cognitiva. Portanto, a cor não pertence apenas ao mundo exterior, pode igualmente proceder do poder da nossa imaginação interna e ser construída através da junção dos factores internos e externos com os produtos culturais que a sociedade cria.

Segundo Gage (2002:67),

a observação da cor é ao mesmo tempo uma interpretação da cor; a cor não é simplesmente um dado sensível e de medição (...) ela tem uma história, e a reconstrução dessa história é um acto da imaginação histórica.

Neste sentido, a cor deve ser considerada como um elemento que está presente em todos os aspectos da nossa vida e que dá beleza e entidade aos objectos usados e contemplados no dia-a-dia. Isto pode ser visto na forma como as combinações de cores estão associadas:

- (i.) Com a política (nos símbolos dos partidos, por exemplo através da utilização da cor verde para simbolizar uma política mais preocupada com a ecologia e o ambiente);
- (ii.) Com a nacionalidade, na heráldica, (por exemplo na bandeira de Portugal em que a cor verde significa a esperança numa vida melhor e a cor vermelha representa a vida e o sangue derramados pelos portugueses e a coragem sempre demonstrada em defesa da Pátria);
- (iii.) Com o desporto (nos jogos olímpicos, por exemplo, através das cinco circunferências coloridas e enlaçadas entre si representando os diferentes continentes, ou quando a cor é simplesmente o elemento diferenciador na visualização dos intervenientes de um jogo ou das suas regras);
- (iv.) Com a religião (no vestuário emblemático e nos trajes monásticos e litúrgicos) e com outras convenções culturais.

Mas, apesar disso, as cores que nos cercam por todo o lado são uma experiência atónica com uma grande porção de alheamento por parte das pessoas. Isto porque, hoje em dia, o cruzamento de muitas e diversas informações é constante e a velocidade de mudança do nosso ambiente é intensificada pela nossa mobilidade e também pelo acesso instantâneo através dos meios de comunicação, a múltiplas imagens de manifestações culturais de todo o mundo.

2.3. DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CULTURAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A Cultura, segundo McFee & Degge (1980: 272), “é um padrão de comportamentos, ideias e valores partilhados por um grupo” e, neste sentido, as Artes Visuais dão a

possibilidade de comunicar, transmitindo essas ideias culturais e valores. Geertz citado por Hernández (1997: 154) refere ainda a este respeito que

a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar os nossos sentimentos e formular juízos.

Portanto, uma cultura é aprendida pelos valores e crenças expressos no dia-a-dia nos actos das pessoas, na sua linguagem, nos símbolos incluídos no seu meio e na sua arte.

Para manter a sua forma de vida, as pessoas concebem e reagem à cultura. Deste modo, “a cultura material e a arte educam continuamente os membros de um grupo cultural nos modos de comportamento de uma determinada sociedade” (McFee, 1980: 280), ou seja, os recursos disponíveis numa determinada sociedade têm um papel importante nos artefactos que essa sociedade pode produzir. Esses recursos da cultura, e a forma como as pessoas os utilizam podem reforçar ou modificar as crenças sociais e os valores preservados nesse meio. Mas é necessário entender que

as culturas não são apenas produtos, mas também instituintes da esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente construídas e próprias de cada grupo cultural; que as artes são expressões de identidades e culturas e a sua compreensão requer conhecimento dos parâmetros que as regem e que transcendem o gosto pessoal – que também é histórica e socialmente construído (Ferreira, 2003b:16).

Neste sentido, a educação artística contextualiza a diversidade cultural, anulando os obstáculos que dividem as diversas culturas e possibilitando o encontro cultural para o entendimento, a harmonização e a tolerância. Revela à sociedade a natureza humana e a sua cultura indissociáveis do desenvolvimento cultural da humanidade. A Educação Artística torna-se, assim, no espaço de intercâmbio de saberes e conhecimentos entre diferentes culturas e sociedades e no “meio essencial de transmissão de pensamentos e significados emocionais de uma pessoa para a outra, de um grupo para outro, de uma geração para outra” (McFee & Degge, 1980: 272). Além disso “quando as pessoas têm experiências, elas traduzem essas experiências numa forma de arte” (Ibid.), ou seja, a arte torna-se um meio de reflexão para compreender as experiências tidas na cultura.

Reid citado por Taylor (1992:132) refere que:

A arte é feita com uma intenção estética (seja consciente ou não) algo que pode ser contemplado e apreciado pela sua própria finalidade, e

também algo que expressa e personifica num material perceptível os valores do seu meio, ideias, significados, que não poderiam ser expressos e revelados de qualquer outra forma.

Portanto, a arte dá oportunidade às pessoas de expressarem aquilo que provavelmente não serão capazes através de outros meios e faculto o desenvolvimento de sensibilidades que permitem o conhecimento estético do mundo e o alargamento do leque de habilidades e práticas estéticas que podem ser aproveitadas para compor ideias e estruturar a expressão. Para Hernández (1991: 79) a arte só desponta e tem propósito em relação ao seu contexto cultural, “que serve como meio de reflexão de alguns valores, facilitando a introdução de tais sentidos da realidade nos diferentes grupos sociais”, logo, criando formas únicas de pensamento e de transmissão de valores, a expressão artística fornece um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas.

No caso das crianças, ao fazerem trabalhos de expressão, tendem a reflectir as experiências sociais e culturais que adquirem na apropriação das formas de acção e o seu desenvolvimento artístico “vai depender da estimulação visual que recebe, da presença ou da falta de desenhos/pinturas e símbolos e do tipo de obras de arte ou símbolos. Uma criança cuja cultura tenha desenhos e pinturas estilizadas vai tender a aprender naquele estilo” (McFee & Degge, 1980: 334). A apropriação, pela criança, de um estilo e de determinados símbolos característicos da cultura do seu meio depende “da forma como a família e a comunidade se identificam com a mudança e com que aspectos da sociedade estão relacionados” (ibid: 332) e significa que a criança, através de processos internos e externos necessários para esse efeito, aprendeu a servir-se deles para se expressar.

Após essa adaptação, a criança, organiza a sua percepção e orienta a sua acção pois, “a procura da ordem e previsibilidade na cultura vai em muito com a nossa necessidade de ordem no nosso ambiente visual” (McFee & Degge, 1980: 281). Mas essa ordem é muitas vezes quebrada porque a *cultura visual* (Hernández, 1997), que se define pelas manifestações visuais que figuram na nossa sociedade, não é estanque e para a manter vital e ajustada às nossas necessidades também é necessário haver mudança. A este respeito McFee & Degge (1980:281) advertem que

os elementos da cultura, sistemas de crenças, valores, papéis das pessoas, linguagem e arte são como a forma, linha, cor e textura no design visual. Se mudar qualquer uma das partes o sistema de relacionamento entre as partes é modificado,

o que significa que a identidade cultural se constrói sempre no cruzamento das diferentes perspectivas, valores e representações e na mudança desses elementos.

Hoje os sistemas de crenças morais, religiosas e ideológicas são diversos e em constante fluxo e, como assinala Hernández (1991:205),

cada alteração das relações entre homem e meio implica necessariamente uma readaptação de todo o «sistema cultural» (subsistema de valores, crenças, condutas, etc.), do mesmo modo que uma modificação noutra âmbito (subsistema) implica o ajuste dos demais componentes do «modelo cultural correspondente».

Essa mudança de que trata o investigador e que se opera na cultura visual, tem um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças relativamente ao mundo e a si próprias, porque elas também têm a necessidade permanente de formar sistemas de significação, tanto pessoais como colectivos. Silva (2002:65,66) valoriza esses momentos colectivos de partilha ou de mútua cooperação entre as crianças afirmando que a “inter-relação é constituidora do desenvolvimento, porque o grupo é um espaço privilegiado para a promoção de actividades geradoras de desenvolvimento”. Acrescenta ainda que “o mundo da criança está povoado de marcas da cultura” (Silva, 2002:77), o que significa que a cultura visual existente num determinado meio pode fornecer às crianças, além de um conhecimento acerca de si próprias, uma maior compreensão de como esse meio ambiente é adquirido, organizado e expresso. Ferreira (2003b:15) sintetiza que as “produções culturais precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”, o que traduz a importância das crianças conhecerem a cultura visual do seu meio como elemento básico do desenvolvimento da sua identidade e na percepção de si e dos outros.

Cada criança está rodeada por uma cultura e o modo pessoal como utiliza essa influência não deixa de estar em relação com os conceitos visuais formados interiormente.

Diversos teóricos (tais como Alschuler e Hattwick (1969), Lowenfeld (1977), Gaitskell, Hurwitz and Day (1982) Parsons (1992), Taylor (1992), Gândara (1998)) investigaram acerca do desenvolvimento artístico das crianças e contribuíram para a nossa compreensão acerca do mesmo. Mas, McFee & Degee (1980), referem acerca das variáveis que influenciam o desenvolvimento, que “para desenvolver adequadamente uma teoria sobre o desenvolvimento artístico das crianças, os factores cognitivo,

perceptivo, cultural e ambiental têm de ser considerados, tanto como os padrões de desenvolvimento biologicamente codificados” (ibid: 361).

Ferreira (2003b: 140-141) citando Davis e Oliveira (1989) refere que existem três grandes concepções teóricas acerca do desenvolvimento artístico da criança:

- (i.) *As abordagens inatistas* que enfatizam a herança genética que emerge com o nascimento da criança. Em tais concepções, o desenho é considerado uma actividade natural da criança e pouco se pode fazer para desenvolvê-lo, já que “espontaneamente” a criança passará pelas “etapas” do grafismo.
- (ii.) *As abordagens ambientalistas* que destacam o meio ambiente como o principal responsável pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Ao contrário da visão anterior, propõe uma actuação do professor extremamente intervencionista, pois considera que, sem isso, o aluno não se consegue desenvolver. A criança sujeita-se de forma a não encontrar espaço para criar.
- (iii.) *As abordagens interaccionistas* que se distanciam dos dois extremos e propõem um diálogo entre aquilo que a criança traz ao nascer e as condições materiais concretas de existência que encontra. Nesse caso, o professor é o mediador que apresenta actividades que consideram as características individuais de cada aluno e aproveitam a riqueza da heterogeneidade cultural e social dos grupos.

É nesta última abordagem que se centra a minha visão acerca do desenvolvimento artístico da criança porque não reduz o que a criança tem de inato mas também considera o que é fundamental para a sua compreensão que é o contexto cultural em que ele se desenvolve.

Ao reflectir sobre as interacções das crianças com os outros e com os materiais e sobre as suas manifestações verbais acerca das próprias pinturas, Vygotsky (1991), Chapman (1978), McFee & Degee (1980), Silva (2002) e Ferreira (2003), consideram a expressão infantil como uma forma cultural de acção, constituída a partir de interacções sociais. Como adverte Chapman (1978: 243) a este respeito “a arte não é apenas um meio de expressão individual, mas também um fenómeno sociocultural”, ou seja, é a cultura e a interacção social com os outros que possibilita à criança acumular experiências e imagens mentais que, com a contribuição do imaginário, são traduzidas em trabalhos de expressão.

Chapman (1978: 47) constatou que “as crianças podem encontrar inspiração para a sua própria arte observando o ambiente natural e o construído e aprendendo a interpretar aquilo que vêem de um modo pessoal, não apenas registando factos visuais, mas

captando os seus sentimentos acerca do mundo”. Este encontro da criança com o seu meio é imprescindível para o seu desenvolvimento gráfico, pois, quando ela realiza um produto de expressão, além da imaginação, utiliza toda a dinâmica interactiva de movimentos, sinais, contemplações e diálogos estabelecida por condições socioculturais. Logo, a acção criadora da imaginação está directamente relacionada com a porção de experiências armazenadas e “quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material de que dispõe essa imaginação” (Vygotsky, 1987:17).

A criança interage continuamente, comunicando e dividindo os significados do seu mundo e é em conformidade com isso que vai percebendo as coisas da sua cultura e transformando-as em signos⁴. A respeito dos signos, Vygotsky (1991) entende que as funções psicológicas como a memória, atenção e percepção não são reais senão mediadas e estabelecidas por eles. Acrescenta ainda que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (ibid:45). Apesar desta afirmação do autor se centrar no ser humano em geral, isso não quer dizer que a ideia apresentada não possa ser aplicada ao sistema de apropriação do mundo pela criança, pois, ela também sente necessidade de transformar o real em imagens, integrando do plano biológico as sensações e os sentimentos que se associam, assim, aos signos criados na pintura. Por sua vez, os signos “participam do funcionamento psicológico do sujeito, alterando a própria estrutura das funções mentais. (...) Estão intrinsecamente ligados à cultura, à linguagem e ao desenho.” (Silva, 2002:27).

A criança emprega signos nas pinturas constituídos a partir da interacção com o seu background cultural e “quanto mais privilegiado for o ambiente cultural da criança, maior será a sua possibilidade de criar figurações” (Ferreira, 2003a:44). Isto quer dizer que a criança depende dos processos culturais do seu meio para acumular imagens mentais que lhe permitam figurar a realidade e “quanto mais a criança amplia as suas relações intersubjectivas e culturais, maiores as probabilidades de aumentar o seu repertório de imagens mentais” (ibid).

A criança ao criar essas formas de transmitir os seus pensamentos vai compondo a sua pintura através da imaginação, da figuração, da interpretação do que vai fazendo e da fala sobre o seu próprio trabalho. Este, proveniente de uma actuação mental e manual,

⁴ A definição de signo à qual me refiro é a apresentada por Santaella (1994: 58) em que a figuração produzida na mente está relacionada, embora de forma mediada, com o objecto ou seja, “Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objecto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar o seu objecto falsamente”.

como “um objecto emergido do imaginário, do percebido e do real” (Ferreira, 2003a:59) é também um produto da cultura que a criança aprende através da sua experiência desenvolvida no ambiente.

O mundo donde provém a criança é heterogéneo culturalmente, naturalmente, marcado por valores e saberes distintos, vários modos de apreensão da realidade e várias formas de compreensão do mundo e

a expressão individual da cultura depende da continuidade de oportunidades que a pessoa teve para aprender a cultura, o que seleccionou para aceitar ou rejeitar. As pessoas que partilharam as mesmas experiências culturais são mais semelhantes que as pessoas de outros grupos culturais (McFee & Degge, 1980: 280).

Essas partilhas podem derivar, além de outros, de valores estéticos, que se referem não só a padrões comuns de beleza e de gosto, mas também a uma variedade de valores emocionais e intelectuais que as pessoas expressam ou satisfazem quando escolhem uns aspectos e rejeitam outros de determinada cultura.

McFee & Degge (ibid:280) reflectem acerca disto em relação à criança, afirmando que ela “aprende a discriminar e a ver a partir de um ambiente particular (...) aprendendo uns aspectos e ignorando outros”. Além disso “as escolhas são influenciadas pelo que os outros pensam que é importante. Assim, uma criança constrói o seu senso do design baseada nas oportunidades, escolhas e influência dos outros” (ibid:280). Muitos factores determinam, deste modo, a escolha pessoal da criança relativamente ao gosto por determinada cultura, “particularmente a classe, a idade, a religião, etnia e background racial, origem regional, local de residência, assim como factores de personalidade” (Gans, 1999:94), ou seja, o desenvolvimento sensorial, estético e cultural da criança é determinado pelo seu modo de vida (que expressa valores e atitudes) e pelas suas interações com a realidade física e social – as cores, os símbolos, as pessoas, os espaços.

2.3.1. Formação de estereótipos artísticos

Chapman (1978:65) define estereótipo como sendo “a frequente repetição mecânica de uma ideia, uma imagem, uma forma de discurso, ou uma atitude”. Essa repetição,

segundo Leyens (1985), surge quando os indivíduos são confrontados no seu quotidiano com uma grande diversidade de informações e têm necessidade de a simplificar.

Os estereótipos artísticos são, segundo Gaitskell, Hurwitz & Day (1982:164), “imagens que as crianças repetem de outras fontes ou recursos sem realmente as entenderem” e o conceito de imagens estereotipadas é definido por Ferreira (2003b:146) como “aquelas que não são artísticas, ou seja, imagens extremamente simplificadas, feitas com o objectivo de serem facilmente reproduzidas a partir de uma matriz”.

Como já expus anteriormente, a expressão social e cultural através da Educação Artística permite criar formas únicas de pensamento e de transmissão de valores. Mas, quando a criança faz uso dos simbolismos predominantes na sua cultura para se expressar, os estereótipos da cor podem surgir. Um dos factores para o aparecimento desses estereótipos pode estar relacionado com o facto da cor estar, desde sempre, integrada na sociedade como um fenómeno cultural e simbólico de primordial importância, como meio de organização social, como fonte de beleza e prazer e como veículo informativo. Prova disso são as expressões populares usadas no dia-a-dia, tais como “Gostos e cores não se discutem”, “Preto no branco”, “A doença e a dor conhecem-se na cor”, “Se não fossem os gostos o que seria do amarelo”, “Azul e verde escarro na parede”, “Quem de verde se veste por formosa se tem”. Estes exemplos levam a crer que a cor está intimamente ligada às vivências e emoções de todos nós, e que de uma forma ou de outra temos uma relação física, fisiológica, material e psicológica com ela.

Mas se a criança, em vez de se expressar baseada nessa relação natural com a cor do ambiente, for influenciada para reproduzir imagens cromáticas estereotipadas, não vai ter a oportunidade de espelhar as experiências sociais e culturais que adquiriu através dessa apropriação cultural e, como consequência, o seu desenvolvimento artístico vai ser afectado.

Muitas vezes os professores generalistas, quando leccionam Expressão Plástica, confrontam-se com situações que envolvem soluções criativas pouco convencionais onde, especificamente, a cor é utilizada de forma simbólica e acabam por recorrer a estereótipos. Muitas vezes, esses professores condicionam as opções das crianças e limitam-nas na procura das suas soluções expressivas. Ferreira (2003b:33) refere que “as propostas aplicadas mecanicamente, como se fossem receitas – mera reprodução do que propõem –, estão fadadas ao fracasso”.

As crianças desenvolvem maneiras de representar objectos ou figuras através de equivalentes cromáticos daquilo que querem representar e cada um desses equivalentes tem marcas próprias de forma a diferenciá-las dos outros que já estabeleceu previamente. Conforme crescem, as crianças “desenvolvem um número de esquemas que mudam e ganham em sofisticação e detalhe (...) e estão aptas a desenhar muitos objectos” (Gaitskell, Hurwitz & Day, 1982:163). Mas se forem propostas às crianças actividades plásticas assentes em condições preestabelecidas e estereótipos de cor, projectamos nelas as limitações que as condicionam a uma forma deturpada e preconceituosa de expressão. Essas actividades, segundo Ferreira (2003b:146), apresentam dois problemas porque além de serem consideradas artísticas por um grande número de professores, diminuem “a possibilidade de a criança desenhar de outro modo”. Além disso, acrescenta que a criança quando faz uso, por exemplo, de uma imagem estereotipada “pinta ou aplica diferentes materiais nos espaços configurados – que lhe são dados numa folha de papel – de forma mecânica e condicionada” (ibid:146), o que quer dizer que a utilização, pela criança, dessas imagens leva-a a criar respostas cromáticas convencionais, sem liberdade de escolha estética e cultural.

Como as crianças demonstram um desconhecimento relativamente à compreensão do significado e origem do estereótipo, elas “só conseguem repeti-lo inflexivelmente, e muitas vezes incorrectamente ou inapropriadamente” (Gaitskell, Hurwitz & Day, 1982:164). Este autor dá o exemplo de quando as crianças representam pássaros a voar através de uma forma em V – desenvolvida por artistas quando queriam representar aves à distância onde os pormenores não eram perceptíveis. Muitas vezes as crianças aplicam inapropriadamente este estereótipo, demonstrando o seu alheio entendimento do porquê daquela forma quando nas suas pinturas o V aparece ao contrário ou se transforma mais na configuração de um M.

Isto demonstra que as crianças se interessam mais pelo processo de pintar, no qual estão emocionalmente envolvidas, do que no resultado da pintura em si como uma peça final resultante do seu esforço artístico. Elas não se importam com o facto de aplicar mal um estereótipo porque, além de não o compreenderem e de o terem copiado das imagens existentes no seu meio cultural, ele serve de qualquer forma para representar aquilo que ela pretende. O que interessa não é a semelhança com o objecto real, mas sim a sua significação de modo simbólico.

Mas não é só o estereótipo do V que existe, muitos outros estão disponíveis à criança, principalmente através dos meios de comunicação. Estes, através de imagens criadas

por artistas e designers gráficos, induzem as crianças a acreditar que os seus desenhos e pinturas não têm tanto valor porque não são tecnicamente tão perfeitos e, conseqüentemente, sentem-se desencorajadas e desiludidas com os seus trabalhos de expressão, procurando imitar os estereótipos que existem à sua volta.

Gaitskell, Hurwitz & Day, (1982:164) apontam dois grandes problemas no uso de estereótipos pelas crianças: (i) “as crianças não conseguem utilizar estereótipos para os propósitos centrais do seu desenvolvimento artístico porque os estereótipos não são o seu esquema próprio de representação e elas não podem usá-los para comunicar; (ii) “a dependência de copiar estereótipos rouba às crianças a confiança necessária para desenvolver o seu próprio esquema de representação”.

Segundo estes investigadores, as crianças que fazem uso dos estereótipos, em vez de se interessarem pelo seu próprio trabalho, são seduzidas a copiar imagens que não possuem qualquer valor expressivo para elas. Mas a utilização de imagens existentes no seu meio cultural não significa que se tornem sempre estereótipos cromáticos, pois algumas crianças podem estar aptas a usar a cor com flexibilidade e compreensão.

Gaitskell, Hurwitz & Day (1982:165) proferem que quando um professor sugere à criança para desenhar uma história usando um estereótipo está a usá-lo como um simples carácter e assim pode

aprender o suficiente acerca da imagem gráfica para aplicá-la com flexibilidade (...) ou a criança pode descobrir que o estereótipo já não tem utilidade no repertório do desenho e abandoná-lo (ibid:165).

Devido à inevitável exposição das crianças ao mundo gráfico do adulto – muitas vezes de baixo valor artístico – os professores têm o papel fundamental de oferecer às crianças o contacto com arte de qualidade. A criança deve ficar a par “do melhor que o mundo tem para oferecer na arte” (ibid:165), ou seja, o professor pode proporcionar o contacto com uma forma diferente, que só a arte pode dar, de conhecer e interpretar o mundo desenvolvendo a apreciação estética, visual e técnica das crianças para que estas se tornem capazes de expressar melhor ideias e sentimentos e de perceber as modificações que se operam na sua cultura visual.

Mas as atitudes dos professores perante o ensino da arte representam a marca das suas experiências, ideias e valores cromáticos e resultam da apropriação cultural construída ao longo da vida. O modo como os professores do 1º Ciclo ensinam reflecte a sua visão do mundo que, em muitos casos, traduz-se em “práticas pedagógicas que reflectem ideias equívocas sobre arte, educação e, principalmente, sobre como os alunos

aprendem” (Ferreira, 2003b:35). Na prática, esse tipo de professores, privilegiam a técnica e levam os alunos a imitar, sem qualquer reflexão crítica, os seus padrões estéticos ou os que são divulgados pelos meios de comunicação. De um modo simplificado, Ferreira (2003b:35) apresenta as características desses padrões de ensino artístico que restringem a liberdade e a autonomia das crianças e que, geralmente, estão relacionados com o tipo de actividades propostas na sala de aula. Segundo esta investigadora, o ensino padronizado consiste: (i) no facto dos alunos fazerem a mesma coisa, ao mesmo tempo, geralmente seguindo modelos fornecidos pelo professor; (ii) nas actividades que não contemplam o processo de projectar e experimentar e que estão condicionadas à realização de um produto final; (iii) na excessiva valorização do produto final que deve atender ao padrão estético do professor; (iv) a desvalorização das actividades artísticas como forma de desenvolver o pensamento, a imaginação, a criatividade e aspectos socioafectivos.

Provenientes dessas concepções, os trabalhos das crianças reproduzem a visão estética difundida pelo professor o que restringe a sua originalidade e liberdade de escolha estética e cultural. A ausência de cultura de investigação em arte, em Portugal, faz com que muitos desses professores intercedam directamente na transmissão de modelos aos alunos e os incite a recorrer ao estereótipo cromático.

Durante as actividades de expressão, o professor deve permitir às crianças explorar a cor e descobrir a sua cultura visual, porque

ainda que muitas crianças sejam altamente imaginativas, elas podem beneficiar ao aprender a explorar as suas ideias de modo a descobrir as linhas precisas dos seus pensamentos e sentimentos que querem expressar (Chapman, 1978:57),

ou seja, as crianças conseguem reconhecer mais visivelmente as singulares qualidades das suas ideias ou sentimentos quando aprendem a fazer boas associações cromáticas que, por sua vez, podem ser expressas em produtos visuais.

É importante que as crianças tenham muitas e contínuas oportunidades para ver como a cor funciona nas suas vidas, como meio de entender a sua cultura, pois, “a identidade das pessoas é desenvolvida em relação ao seu background e a arte em si ajuda-as a aprender e desenvolver conceitos acerca de quem e do que são” (McFee, 1980: 10). Assim, os trabalhos plásticos produzidos pela criança devem ser analisados, tendo em conta alguns factores relacionados com o meio em que ela vive, pois vão,

provavelmente, influenciar “o seu gosto, a sua habilidade para discriminar e o desenvolvimento da sua consciência estética” (Lowenfeld, 1987: 126).

Concordo com a ideia de Chapman (1978: 103) de que “existe uma íntima relação entre o modo de vida das pessoas e o modo como elas percebem, interpretam e julgam o seu ambiente visual”. Partindo deste pressuposto, centralizo a atenção no facto das cores, que a criança selecciona para os seus trabalhos artísticos, nos fornecerem informações que provêm dos meios de comunicação, das vivências em casa e no exterior, da escola e das suas incidências educacionais e sociais.

2.4. IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA INFANTIL NA COR E NA PINTURA

A criança, para expor o seu pensamento aos outros, além de utilizar recursos expressivos como a cor durante a execução de uma pintura, serve-se da fala como forma de apresentar e defender as suas ideias. Vygotsky (1996) e Bakhtin (2002), ao referirem-se às interacções sociais e discursivas, atribuem ao social um papel relevante e fundamental na constituição do sujeito e da linguagem. Segundo Vygotsky (1996), a construção da linguagem dá-se no social e é apropriada pelo sujeito através das interacções, constituindo-se estas num espaço privilegiado de trocas. Para este investigador, o pensamento está intimamente vinculado à linguagem, desenvolve-se a partir de instrumentos linguísticos e pela experiência sócio-cultural da criança. Acrescenta ainda que

à medida que o pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto (Vygotsky, 1996:109),

ou seja, o exercício e o domínio da linguagem vão possibilitando à criança compreender os códigos sociais e ela vai ganhando elementos de representação dos eventos culturais nos quais está inserida, de forma que as suas opções de cor e as narrativas daí surgidas, entram em relação directa com os códigos da cultura.

Acerca desta concepção, Bakhtin (2002) esclarece que a linguagem é fundamental no processo de conhecimento do mundo e que a constituição dos sujeitos dá-se nas interacções sociais, em que o sujeito e a linguagem se constituem mutuamente. Para este autor, a forma como a palavra é entendida está intimamente ligada à maneira como cada um a compreende, está ligada às histórias de vida, aos modos como as palavras foram e

são utilizadas no passado e no presente. Deste modo, a palavra actua tanto interna quanto externamente, ou seja, internamente ela serve à formação da consciência num movimento intrasubjectivo, e externamente ela serve às interacções sociais, à intersubjectividade.

Bakhtin (2002) discute também o conceito de auditório social, afirmando que todo o locutor tem em mente um auditório social, ou seja, aquele que fala (o locutor) tem em mente aquele que o escuta (o interlocutor) e quando pensamos na criança, ela também tem em mente o seu auditório social. Silva (2002:113), é da opinião de que a partir da fala a criança narra a sua acção gráfica ao outro e que essa fala se encontra ligada à intenção representativa e comunicativa, ou seja, nos momentos de verbalização da criança o interlocutor está sempre presente, ainda que, de um modo implícito.

Nessa relação locutor-interlocutor o que importa, segundo Bakhtin (2002), não são as palavras ditas, mas sim a interacção que se trava entre os dois, o confronto das palavras, de forma que o centro deste acontecimento não está em quem fala nem em quem escuta, mas na relação entre ambos, na enunciação dialógica.

As acções com a linguagem estão, segundo Geraldi (2003), intimamente ligadas aos sistemas de referências do mundo que vamos organizando e ampliando ao longo da vida, ou seja, às redes de conhecimentos sociais e culturais. Esses sistemas de referências possibilitam que aqueles que conversam possam entender-se e desentender-se procurando trocas e refazendo continuamente os seus saberes:

Se, por um lado, é no interior desses sistemas de referências que os recursos expressivos se tornam significativos, por outro lado, no impacto das relações interlocutoras, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmoniosa. Ainda que os interlocutores possam partilhar algumas das suas crenças, está sempre a reorganizar-se, pelos discursos, as representações que fazem dos objectos, das suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si (Geraldi, 2003:27).

Nas acções com a linguagem, através dos processos interlocutores, as crianças vão modificando as suas opções de cor, com as quais interagem e se apropriam e vão construindo novos sistemas de referências, novas crenças, transformando a sua forma de agir. Como diz Geraldi (2003:28):

Dado que a fala se realiza entre os homens, as acções que com ela praticamos incidem sempre sobre o outro, pois através dela

representamos, e apresentamos aos nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre os seus julgamentos, opiniões, preferências,

ou seja, é desse modo que sujeito e linguagem se transformam.

No caso das crianças, a acção com a linguagem também possibilita a expressão, o planeamento e a elaboração da actividade plástica. Ferreira (2003a:78) é da opinião que a narrativa reflecte, entre outras coisas, o mundo imaginário das crianças e como elas se relacionam com as significações simbólicas que atribuem às figurações. São essas figurações das crianças que dão suporte à construção das suas narrativas cromáticas enquanto estas dinamizam e significam os traços gráficos. Segundo esta investigadora (2003a:28)

a fala é um recurso mediador na relação do sujeito com outros e consigo próprio, através das funções de organizar e orientar comportamento (...) tem um papel fundamental na constituição do ser humano, pois a sua função primeira é a de comunicação, de contacto social, de influência sobre as pessoas que vivem no mesmo contexto

o que significa que a fala, que acompanha a acção da criança no momento de selecção de cores para pintar, pode ser considerada como instrumento de comunicação, de pensamento e de construção sócio-cultural e artística.

2.5. SUMÁRIO

Neste capítulo pretendi realçar o importante contributo que é a Educação Artística para o total desenvolvimento da criança.

De forma a desenvolver uma acurada resposta à linguagem cromática foi necessário, na primeira parte consignada à cor, entendê-la como fenómeno físico e perceptivo, e reflectir sobre a forma como foi abordada e considerada desde a Antiguidade pelos teóricos. Além disso, ainda nesse ponto, foquei a importância da cor como fenómeno estético e cultural, dando ênfase à sua dimensão comunicativa e expressiva de valores e preferências, provenientes dos estímulos externos do meio envolvente.

A segunda parte contribui para o conhecimento dos aspectos sociais e culturais da Educação Artística e reflecte sobre a influência das forças socioculturais na criação de trabalhos artísticos infantis. Essas forças determinam a qualidade das respostas das

crianças às formas visuais e a sua habilidade para perceber, interpretar e julgar o significado da sua experiência, de forma a desenvolver conceitos cromáticos e a rejeitar os estereótipos de cor – que limitam a sua procura expressiva. Igualmente importante, foi a exposição das diferenças, mudanças e semelhanças que existem, e podem ser observadas nos trabalhos artísticos, entre os backgrounds culturais das crianças que, desenvolvidos no ambiente, determinam o seu modo de vida, o seu sentido estético e as suas interacções com a realidade física e social – as cores, os símbolos, as pessoas, os espaços.

Por último, a terceira parte reflecte sobre a importância da narrativa infantil na cor e na pintura, realçando o facto das crianças partilharem símbolos visuais, valores e convicções presentes na sua cultura através da linguagem. A fala torna-se assim, no elemento mediador da actividade cromática da criança, reflectindo o seu mundo imaginário e a sua relação com o que representa através da pintura, ou seja, fala, cor e pintura organizam-se mutuamente.

A criança, ao expressar-se através da narrativa na pintura está, ainda que implicitamente, a estabelecer relações sensoriais, estéticas e culturais com a cor.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve as opções metodológicas adoptadas e o desenho desta investigação. São contemplados, ao longo deste capítulo, a escolha do método de investigação com as suas vantagens e limitações, a sua aplicação na acção, como foram recolhidos e analisados os dados, a triangulação dos diferentes dados recolhidos e as considerações éticas tidas em conta durante a investigação.

3.2. ESCOLHA DO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

O facto de não optar por um método quantitativo, neste trabalho de investigação sobre a relação da criança com a cor, teve o seu fundamento principal no facto de quando as observações se traduzem em números dizem-nos muito pouco acerca das interacções das crianças no seu quotidiano e, como referem Graue e Walsh (2003:20-21) “todos os aspectos da vida das crianças que não podem ser imediatamente medidos (...) devem ser descritos num texto e *interpretados*”. Além disso os métodos quantitativos despojam a criança da sua história pessoal e da sua cultura, ignorando o problema da socialização que abrange “o modo como as crianças aprendem a orientar-se por entre os sistemas de significado das suas culturas, o modo como aprendem a operar em termos de crenças, valores e quadros de referência partilhados com os quais interpretam a experiência” (ibid:68).

Sendo a investigação qualitativa aquela que foi mais ao encontro dos objectivos desta pesquisa, optei por um paradigma interpretativista porque aponta para a compreensão dos fenómenos sem envolver manipulação de variáveis, nem tratamento experimental e “leva em conta todos os componentes de uma situação nas suas interacções” (André, 2000:17). Encontrando apoio no método etnográfico, o tipo de investigação realizada foi o estudo de caso. Este compreendeu a abordagem de um plano de investigação que envolveu o estudo intensivo e detalhado de um caso no seu contexto natural, ou seja, o reconhecimento do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador” (Graue e Walsh, 2003:34).

Antes de escolher a metodologia de estudo de caso para esta pesquisa, estudei outras possibilidades que podiam eventualmente responder às questões desta investigação. Mas, enveredar por uma perspectiva biográfica das crianças, ou intervir na acção e no funcionamento do seu mundo, não levaria adiante os objectivos propostos inicialmente. O estudo de caso foi um método que me permitiu obter informações relevantes acerca do comportamento das crianças relativamente à selecção das cores que utilizam para pintar e os factores que condicionam essas opções, em situações do quotidiano escolar. De acordo com André (2000: 51-52) deve ser usado “quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural”.

Além disso, os objectivos deste estudo salientam a interpretação das pinturas das crianças e a observação de todo o processo durante a prática de Expressão Plástica. Merriam (1988) citada por André (2000: 51) é muito explícita a este respeito quando afirma que os estudos de caso “estão mais preocupados com a compreensão e a descrição do processo do que com os resultados comportamentais”.

Uma vez que o conceito de cultura foi essencial neste estudo e serviu como base teórica de trabalho, tentei seguir um processo de investigação etnográfica que, segundo Spradley (1979: 8) arrisca ir “mais além do que é visto e ouvido para inferir o que as pessoas sabem”, ou seja, inferências, feitas no trabalho de campo, que podem dar pistas sobre o que as crianças conhecem (ouvindo atentamente o que elas dizem e observando o que fazem) e permitem uma mais adequada descrição cultural que, segundo Spradley, “é a função central da etnografia na compreensão das espécies humanas” (ibid: 10).

Devido à forma de organizar os dados, preservando o carácter único do objecto em estudo, e à finalidade desta pesquisa em compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, este método revelou ser o mais adequado.

3.2.1. Vantagens do método

Uma das principais vantagens do estudo de caso para esta investigação foi o facto de dar oportunidade de aprofundar a minha visão acerca de uma complexa unidade social, descrevendo situações e factos, registando-os tal como sucederam, proporcionando conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovando ou contrastando efeitos e relações presentes no caso. Como refere Robson (1993:42-43) “os estudos de caso são

apropriados ao trabalho exploratório e o seu principal propósito é descobrir o que está a acontecer, revelar novos pontos de vista e levantar questões”.

Esta investigação implicou a descrição de situações activas do quotidiano escolar, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Português, de dois meios distintos (urbano e rural), tendo em conta a sua complexidade e a sua vivacidade natural, sendo essa outra das vantagens do estudo de caso. Igualmente favorável neste método foi a sua “capacidade heurística, isto é, por oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenómeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando as suas experiências” (André, 2000: 53). Esses *insights* de que o autor fala, no meu ponto de vista, puderam transformar-se em pressupostos importantes e vantajosos que, neste caso específico, serviram para descobrir aos poucos novas evidências da prática quotidiana escolar, criar relações entre esses factos e o meio em que se produziram e melhorar o meu conhecimento na área da Educação Artística.

Este estudo de caso confrontou duas situações particulares (meio urbano e meio rural) e reflectiu as suas várias dimensões através do trabalho de campo, permitindo observar melhor os sujeitos de investigação (neste caso os alunos de ambas as escolas) com a finalidade de conhecer “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, citado por Bogdan e Biklen, 1994:51). Daqui se depreende que este método de investigação, além de todas as vantagens já mencionadas, permitiu compreender “a experiência das crianças em contextos históricos e culturais específicos” (Graue e Walsh, 2003:30).

Por último, os estudos de caso, como sintetiza Stake (1995:448) “são valiosos para aperfeiçoar a teoria e sugerir complexidades para outras investigações adicionais, assim como para ajudar a estabelecer os limites da própria generalização”, ou seja, desenvolvido em contexto natural, visando a compreensão de um fenómeno de uma área de investigação específica, pode, além de orientar estudos futuros, dar contributos importantes na clarificação de pormenores que passariam despercebidos num estudo, por exemplo, de tipo experimental.

3.2.2. Limitações do método

O meu trabalho de pesquisa, baseado no método de estudo de caso, teve como principais limitações:

- (i.) A exigência de muito tempo e recursos no trabalho de campo e na análise dos dados;
- (ii.) A atenção constante que foi necessária durante o período de observação de forma a constituir uma recolha de dados profunda e rica em informações acerca do contexto;
- (iii.) Definir as fronteiras do “caso” de forma clara e precisa para conferir foco e direcção à investigação;
- (iv.) Estar pessoalmente implicada no estudo e tentar minimizar a minha presença de forma a não afectar as acções naturais das crianças.

Algumas destas limitações podem ser atenuadas se, como referem Bogdan e Biklen (1994: 49), abordarmos a investigação qualitativa examinando o mundo “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. Mas, apesar de podermos considerar todas as pequenas coisas com potencial para erigir uma pista, Spradley (1979: 229) refere uma limitação nesse sentido porque “o etnógrafo no campo é confrontado com centenas de coisas que podem ser estudadas”. Tendo isto em atenção, apesar de seguir um esquema flexível, tentei sempre confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o meu objecto de estudo de forma a contribuir para uma melhor construção teórica acerca das opções cromáticas das crianças.

Ainda um importante aspecto acerca das limitações, na escolha do estudo de caso, é apresentado por Bogdan e Biklen (1994: 92) ao referirem que, apesar de ser menos intrusiva a presença do investigador num grupo com maior número de indivíduos (como é o caso da minha investigação, principalmente no meio urbano), ele tem mais dificuldade em albergar informação de todos os sujeitos observados e trabalhar todas as informações e analogias. Além disso, os mesmos autores já citados recordam que “as escolas proporcionam problemas relacionais particulares que desafiam a regra. Por exemplo, embora possa ter 25 pessoas numa sala de aula de escola primária só uma delas é adulta. O facto de o investigador ser o segundo adulto irá alterar as relações

existentes, tornando-se difícil que a sua presença não seja intrusiva” (1994:92). Graue (2003:175) também considera que não é possível o investigador passar despercebido na sala, pois, “por muito pouco intruso que o investigador deseje ser, a natureza do contexto muda quando ele chega”. No meu caso, tentei interferir o menos possível no contexto particular em que se encontravam as crianças, aproximei-me com prudência para as observar, ou seja, monitorizando o efeito da minha presença “porque essa presença pode afectar as interpretações tanto do investigador como dos participantes” (2003:175).

As limitações do estudo de caso também assentam na questão da validade, na pesquisa qualitativa. Esta é uma questão complexa que “dificulta a tomada de qualquer resolução simplista passível de ser aplicada transversalmente aos vários procedimentos de investigação e à diversidade de circunstâncias da investigação social” (Graue, 2003:281). Deste modo, a pesquisa qualitativa, que comporta resultados interpretativos “na medida em que procura descrever os significados dos participantes através da criação de significado pelo investigador”, está sujeita à averiguação da sua validade (Geertz citado por Graue, 2003:283). Para Graue (ibid:281) a validade é uma preocupação devido à “quantidade de medição que acarreta e, tendo em conta essa quantidade, a pouca praticabilidade na sua aplicação a um tipo de investigação que recorre mais à descrição narrativa do que à descrição da medição”. Stake (1995) considera, acerca da legitimidade da validade, que o investigador só pode aumentar a credibilidade das interpretações que faz obtendo as confirmações necessárias e recorrendo à triangulação⁵, ou seja, confrontar os dados provenientes das diferentes fontes e aplicar estratégias diferenciadas para a avaliação da qualidade científica do trabalho. Não obstante de todas as limitações apresentadas, a investigação interpretativa maximiza “a oportunidade de mudar o enfoque, modificar as perguntas, encontrar novas formas de gerar dados, identificar temas que não tenham sido abordados no âmbito das fontes actuais de dados (...) para que se atinja a coerência através da convergência de conceitos e experiências” (Graue, 2003:190).

Por último, a questão da generalização é também uma limitação do meu estudo, apesar de descrita por Punch (1998) como não fazendo sentido para a maioria dos estudos de caso. Ele descreve a generalização como uma falsa questão, visto o estudo de caso estar justificado à partida pela sua *unicidade*, pelo *carácter extremo*, ou ainda pelo facto do

⁵ Este autor apresenta a noção de “protocolos de triangulação” (*triangulation protocols*) – triangulação das fontes de dados, do investigador, da teoria e triangulação metodológica – à qual, na sua opinião, o investigador deve recorrer para aumentar a validade da investigação. Um maior detalhe acerca da triangulação é dado posteriormente, ainda neste capítulo.

caso ser *irrepetível*. Para o autor, cada caso estudado é único em certos aspectos mas cada caso tem decerto aspectos comuns com outros casos, ou seja, se pretendermos extrapolar resultados e ultrapassar a mera função descritiva devemos conduzir a análise no sentido de um nível de abstracção máximo. Só assim podemos ajudar a originar teorias e novas questões para posterior investigação mas, a generalização de resultados num estudo de caso não apresenta a validade externa tão clássica da metodologia quantitativa. Como refere Stake (1995) a generalização no estudo de caso é teórica e contrapõe-se à generalização científica da investigação experimental clássica.

3.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.3.1. Contexto local

Segundo Graue (2003:31) “as descrições ricas de pormenores que são apanágio de uma boa investigação interpretativa devem ser ligadas aos contextos em que estão inseridas”. Atendendo a esse facto, na minha investigação, tive em conta a criança no seu contexto natural, desenvolvendo toda a recolha de dados em 2 escolas, situadas em dois locais distintos:

- (i.) A Escola Básica do 1º ciclo da Abelheira situada na parte oriental da cidade de Viana do Castelo é uma escola do meio urbano. O edifício é composto por 10 salas de aula: três no primeiro piso, quatro no segundo e três no terceiro. No primeiro piso, tem uma sala polivalente para educação física e também instalações para a área das expressões artísticas. No segundo piso, localizam-se os espaços para a Mediateca e mais três salas para pessoal administrativo, auxiliar e docente, bem como as correspondentes instalações sanitárias. A ligação entre os pisos faz-se por duas escadas, uma por cada corpo, acrescentando que no corpo Norte pode ser feita também por elevador, permitindo, assim, a circulação e acesso a deficientes, a todas as valências do edifício. É uma escola recente, com excelentes espaços e recursos e encontra-se ligada à do 2º e 3º ciclos, tendo acesso directo ao refeitório desta última. No exterior existe uma área de recreio em cimento, da qual faz parte um campo de jogos.

(ii.) A Escola Básica do 1º ciclo de Proselo situada no lugar de Cimo de Vila, freguesia de Proselo, Arcos de Valdevez é uma escola do meio rural. Neste estabelecimento de ensino funcionam duas salas do 1º CEB e uma sala do Jardim de Infância. O edifício é constituído por dois (2) pisos. No piso inferior situa-se a sala do Jardim de Infância e no piso superior as outras duas salas do 1º CEB. O acesso às salas faz-se por um hall de entrada, com escadaria para o piso superior, possuindo ainda um outro acesso exterior por uma escadaria de pedra. As salas de aula são bastante arejadas e iluminadas por amplas janelas e por luz artificial (lâmpadas fluorescentes). No piso superior existe um pequeno gabinete de apoio a docentes e alunos, com um computador, telefone e pequena biblioteca. No piso inferior em frente ao hall de entrada existe uma cantina de reduzidas dimensões, para o total de alunos que usufruem do serviço de almoço. De apoio à cantina existe uma cozinha de reduzidas dimensões. Os sanitários situam-se no piso inferior, em bom estado de conservação e funcionamento, sendo o seu acesso pelo hall de entrada. A área destinada ao recreio é constituída por um espaço coberto (telheiro) e outro descoberto. Neste último existe um espaço com relva, outro com piso em cimento e outro com areia. Neste último está instalado um parque infantil com dois baloiços, um escorrega com casa de acesso, um carrossel e três “animais de mola”. Existe ainda uma tabela de basquete, dois bancos de jardim, recipientes em madeira para o lixo e algumas árvores. A escola encontra-se limitada por um muro, rede e portão alto. No espaço que circunda a escola existem campos, animais e um tanque de pedra onde se encontram, por vezes, mulheres a lavar roupa.

3.3.2. Participantes

De acordo com a ideia de Lee (2003:73), segundo a qual “ o investigador tem de decidir, não só o que deve ser estudado, mas também quando e onde a observação deve ter lugar” tive de fazer escolhas não só dos locais mas também dos participantes, onde deviam ser recolhidos os dados e também do tipo de amostra para que esta fosse suficientemente significativa e válida para a produção de conhecimento. A amostra foi constituída por 2 professoras e 35 alunos, dos quais:

- 23 alunos do 4º ano, com idades compreendidas entre 9 e 10 anos (meio urbano)
- 8 alunos do 4º ano e 4 alunos do 3º ano, com idades compreendidas entre 8 e 10 anos (meio rural)⁶.
- 2 Professoras generalistas. A professora da escola do meio urbano é do Quadro Distrital de Vinculação (Quadro de Zona Pedagógica de Viana do Castelo), profissionalizada com um bacharelato, tem 48 anos de idade e 26 anos de serviço docente no 1º Ciclo. A professora da escola do meio rural é também do Quadro Distrital de Vinculação (Quadro de Zona Pedagógica de Viana do Castelo), licenciada, tem 37 anos de idade e 11 anos de serviço no 1º Ciclo.

De modo a preservar o anonimato das pessoas estudadas, foram utilizadas siglas e números para identificá-las. Assim: as turmas estão referidas como A (meio urbano) e B (meio rural); as professoras das turmas como P.A. (Professora da Turma A) e P.B. (Professora da Turma B); os alunos de A1 até A23 (referentes à turma A) e B1 até B12 (referentes à turma B).

3.4. RECOLHA DE DADOS

De acordo com Graue (2003:94) os dados “provêm das interacções do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse”. Logo, na medida em que os dados surgem do contacto directo com o contexto do estudo e das observações realizadas, a escolha dos instrumentos de recolha de dados foi feita de modo a satisfazer os objectivos deste estudo e a encontrar, da melhor forma possível, respostas para as questões chave. Para tentar descobrir de que modo as interacções das crianças, no seu meio cultural, deixam as suas impressões nas pinturas e para encontrar formas de descrever essas impressões com algum rigor, além da observação, foram utilizados outros instrumentos para a recolha de dados: notas de campo, fotografias, gravação de vídeo digital e recolha de

⁶ Neste meio foi muito difícil encontrar uma turma com tantos alunos do mesmo ano, porque estas escolas mais isoladas têm muito poucos alunos e, geralmente, são todos de anos diferentes na mesma sala. Ao procurar a amostra encontrei, por exemplo, o caso de uma escola com apenas uma sala de aula e os alunos eram quatro irmãos, um em cada ano de escolaridade.

artefactos. A utilização destes instrumentos permitiu seguir a movimentação das crianças, as suas reacções, o registo das suas expressões, as interacções verbais. A recolha de artefactos, ou seja, das pinturas produzidas pelas crianças, foi também importante para compreender e complementar as narrativas das crianças ao longo do estudo, ajudando a recordar detalhes significativos e facilitar a posterior interpretação de dados.

3.4.1. Observação

Visto que o método de observação permite ao investigador “ouvir as pessoas e observá-las nos seus ambientes naturais” (Spradley, 1979:32), para obter informações, neste caso específico, no acto das crianças pintarem, servi-me dele como o mais apropriado para recolher dados na vida real. A selecção deste instrumento teve como principal vantagem permitir olhar directamente para as crianças, ouvi-las nas suas manifestações individuais ou colectivas e gravar dados que puderam depois ser descodificados e interpretados.

Estou de acordo com André (2000:60) quando afirma, acerca das qualidades necessárias ao pesquisador, que

ele precisa de usar a sua sensibilidade especialmente no período de colecta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo o contexto que está a ser estudado

para que haja criatividade na ponderação dos problemas de maneira a descobrir uma explicação original da situação em estudo.

O tipo de observação que considerei ser mais adequado a este estudo foi a observação não participante, ou seja, aquela que tenta não se imiscuir na rotina já existente no contexto, que não é intrusiva e não interfere com a acção (Robson, 1993).

Apesar da observação na sala de aula ser realizada por intermédio da minha relação com as crianças, tive a preocupação de tentar não interferir na acção, no habitual funcionamento das aulas de expressão, na actividade das crianças, nem condicionar as respostas dos alunos. Apesar de ter mantido uma posição não interveniente até ao final, começou a ser um pouco difícil estar envolvida num ambiente como o da sala de aula sem ter um mínimo de presença para os que estavam a ser observados.

Os alunos da amostra foram por mim considerados como “actores” segundo a teoria de Spradley (1979: 32) em que “um actor é alguém que se torna o objecto de observação num cenário natural”. Neste caso os actores (alunos) foram objecto de observação no cenário natural e habitual que era a sua sala de aula.

Os dados relacionados com a cor foram recolhidos, como já referi, a partir da minha observação dos intervenientes em acção, inseridos no seu quotidiano, onde tentei minimizar a minha presença, assumindo um papel meramente de simples observadora que “não controla os comportamentos ou manifestações no terreno e desempenha um papel passivo e não interferente na situação de pesquisa” (Webb et al citado por Lee, 2003:58).

Se optasse pela observação participante poderia debater-me com alguns problemas como o facto de ser o segundo adulto presente na sala de aula e debater-me com o dilema de como participar. Bogdan e Biklen (1994:126) referem o facto de poder existir alguma pressão, proveniente da “altura em que o acesso foi negociado”, para que o investigador “funcione como um ajudante do professor”. Esse facto pode trazer a desvantagem das crianças formarem determinada opinião acerca do investigador, procurarem a sua aprovação ou inibir-se ou considerá-lo como uma segunda figura de autoridade, o que pode comprometer o desenrolar natural da acção das crianças.

A observação constituiu um instrumento que me permitiu observar directamente como as crianças usavam a cor e reflectir sobre a relação entre essas opções e a sua cultura, suas concepções e valores porque, segundo André (2000:45)

mesmo reconhecendo as várias conotações do termo cultura (...) o estudo etnográfico deve orientar-se para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos.

Concordo com Gage (2002:67) quando ele refere que “o estudo da cor na arte tem de depender inevitavelmente de uma observação acurada e sensível – algo que é muitas vezes difícil na prática”. Este investigador refere que essas dificuldades podem ter a sua origem em desfavoráveis condições de observação ou na má conservação dos objectos a estudar, mas também aborda o problema da interpretação da cor e das várias formas que o investigador tem para olhar para o uso da cor. No meu estudo, apesar das condições de observação de que fala o autor serem favoráveis, senti dificuldade em saber qual a melhor forma de observar o uso da cor, se deveria direccionar-me durante algum tempo para apenas uma criança ou tentar observar o geral. Com o decorrer da investigação deparei-me com o obstáculo de não ser possível observar sempre tudo em simultâneo e

senti necessidade de estabelecer também períodos de observação curtos mas direccionados a um grupo de crianças.

3.4.2. Notas de campo

Para Lee (2003:84) as notas de campo são um tipo de registo que se destina à descoberta de um contexto, ou de uma situação concreta, o mais fidedignamente possível, podendo como alternativa recorrer-se a uma lista preestabelecida, organizada numa grelha de comportamento e ocorrência dos mesmos.

A utilização deste instrumento permitiu, antes de mais, anotar objectivamente as particularidades do que sucedeu em campo, ou seja, fazer a descrição “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan e Biklen, 1994:152). Como segunda vantagem, as notas de campo permitiram a reflexão pessoal, contendo especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos, ou seja, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan e Biklen, 1994:152).

Além disso, as notas de campo permitiram relatar por escrito aquilo que ouvi, vi, experimentei e pensei no decurso das sessões e reflectir sobre os dados ainda em campo. O material escolhido para as notas de campo foi o simples papel e lápis, que como fazem notar Martin e Bateson citados por Lee (2003:84) “não há razão para usar um equipamento complexo e caro, caso o papel e o lápis sejam suficientes. Regra geral, é sensato escolher a mais simples técnica de registo que permita realizar o trabalho”.

As notas de campo destinaram-se, assim, a registar os dados colhidos das observações. Este instrumento de recolha foi escolhido pois permitiu-me anotar, com grande rapidez, aspectos da acção ocorridos no momento da pesquisa. Após as observações verifiquei as notas de campo à saída da escola em estudo e, já em casa, transcrevi-as para o processador de texto do computador fazendo, desta forma, com que recordasse (através de um método mais cronológico da acção ocorrida) alguns pormenores que haviam acontecido e que eu não tinha registado.

Esta é a maior desvantagem das notas de campo, o desafio de escrever dados abundantes mas produtivos, baseados em curtas observações que exigem “memória, capacidade de escrita e energia” suficientes (Bogdan e Biklen, 1994:151).

3.4.3. Registos Visuais

Os registos visuais utilizados para a recolha de dados foram a fotografia e o vídeo digital.

3.4.3.1. Fotografia

Uma das técnicas que usei foi a utilização da fotografia digital, dada a facilidade de acesso e troca de informação que esta proporcionou e, como professora de artes, tive especial atenção à focagem, enquadramento e planos no sentido de evidenciar aspectos focados neste estudo. A principal vantagem da utilização da fotografia nesta investigação prende-se com o facto de poder registar, através da imagem, a pintura das crianças à medida que se ia desenvolvendo ao longo do trabalho de campo, para afastar a hipótese de tirar posteriormente conclusões não comprovadas e complementar as notas de campo e as observações.

Além disso, dado que o contexto em que foram tiradas era algo agitado, o uso da máquina passou a ser o mais discreto possível. Este facto é explicado por Bogdan e Biklen (1994:141) ao afirmarem que “nalguns contextos, como em grupos de crianças activas, o fotógrafo pode deixar de ser novidade em menos de quinze minutos e pode passar ao esquecimento em meia hora”. Penso que o facto de estarem muito motivados para a pintura e concentrados nas suas folhas de papel fez também com que a máquina se tornasse ainda mais invisível, pois, “se houver actividades suficientemente interessantes no local, os sujeitos darão pouca atenção à máquina fotográfica” (ibid:142).

Harper (1989:88) referido por Lee (2003:87) aponta as vantagens da utilização da fotografia afirmando que “muitas categorias sociológicas são baseadas em fenómenos observáveis e na verdade muitos destes podem ser mais bem compreendidos se forem observados em imagens fotográficas do que apresentados por escrito num caderno de campo”. Neste caso concreto a imagem fixa das fotografias revelou detalhes que me ajudaram a lembrar e reflectir acerca de pormenores que me escaparam da observação natural e dos apontamentos de campo.

Utilizei sempre a mesma câmara (Minolta Z1, com cartão de 256Mb), tanto para as situações mais espontâneas, como para fotografar as pinturas dos alunos com mais perícia. O facto da máquina com que trabalhei ter um zoom de 40x permitiu-me, em

algumas situações, tirar fotografias pormenorizadas de um canto da sala para o outro oposto sem necessitar de me deslocar até lá, captando alguns momentos dos alunos, sem que estes se apercebessem, sem interferir no seu decurso natural ou evidenciar a presença da máquina.

Entre cada sessão as fotografias foram organizadas em ficheiros de fácil acesso, pois, “as imagens digitais não precisam de revelação e podem ser vertidas directamente da câmara para o computador enquanto se está no campo” (Lee, 2003:91). O facto de não necessitar de rolos e de revelações, tornou-se uma grande vantagem para mim, na medida em que não estava limitada a um número reduzido de fotografias (visto que o cartão de 256Mb permite tirar cerca de 400 fotografias) nem ao desperdício de tempo e maiores custos nas revelações. Além disso permitiu-me verificar no momento a qualidade das imagens captadas. No caso de não ter sido válida, ainda estava a tempo de o conseguir, facto que não aconteceria se tivesse de esperar o tempo de revelação para verificar.

A utilização da câmara fotográfica em conjugação com a observação e os restantes instrumentos de recolha de dados, é “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan e Biklen, 1994:189), ou seja, as fotografias tornam-se imagens que podemos posteriormente analisar de forma a procurar pistas sobre relações e pormenores da acção ou do contexto observado.

3.4.3.2. Vídeo

Além das notas de campo e das fotografias, também decidi utilizar a filmagem em vídeo digital, como um complemento das observações.

Esta técnica foi utilizada porque pretendi registar uma grande quantidade de detalhes e com a consciência de ter provocado poucos efeitos inibitórios, visto tratar-se de uma “QuickCam for Notebooks Pro”, ligada ao computador portátil, e de apenas 7x4 cm de tamanho. Posso até dizer que a maioria dos alunos nem se aperceberam que estavam a ser filmados. Esta mini câmara possui um microfone integrado para captação de som, um sensor VGA CCD de alta qualidade para detectar automaticamente movimento e captação de vídeo até 640x480 pixel.

A vantagem da utilização deste instrumento prendeu-se principalmente com o facto de ser mais discreta em relação às câmaras não digitais e pelo meu interesse em captar tudo o que se passou nas sessões e que não consegui registar nas notas de campo (dado que eram muitos alunos ao mesmo tempo). Em sistema de câmara fixa, foram filmados comportamentos verbais e não verbais, tais como algumas utilizações da paleta, as expressões faciais e os gestos.

Embora tenha obtido filmagens muito úteis para este estudo, a câmara digital, na minha opinião, apresenta duas desvantagens. A primeira é não ter a qualidade de imagem de uma câmara mais tradicional. A segunda é não permitir captar todas as situações de observação em todos os lados da sala simultaneamente, motivo pelo qual optei, ao longo das sessões, por mudar a câmara de ângulo.

Mas não considero que essas limitações sejam impeditivas para o uso da câmara digital como um óptimo recurso para captar uma perspectiva mais generalizada do contexto cultural em estudo.

Todas as sessões foram filmadas com a câmara digital ligada ao computador portátil (que se encontrava geralmente em cima de um armário alto ou de uma mesa) antes de iniciar a sessão e só a desliguei no final de todos os alunos saírem. Alguns momentos foram filmados com mais ou menos zoom através do chamado *face tracking* realizado automaticamente pela câmara, ou seja, recorrendo ao detector de movimento através do aplicativo do software. Quando esta detecção de movimento esteve activada a câmara fez, por exemplo, aproximações aos alunos que se levantavam, seguindo-os até alcançar o limite de sensibilidade definido.

O facto de não ter optado por usar a câmara ao ombro e deslocar-me pessoalmente até às situações para as filmar, teve o seu fundamento nos seguintes factos: (i) querer interferir o menos possível no acontecer natural das coisas dentro da sala de aula; (ii) ter de utilizar uma câmara tradicional que apresenta maiores dimensões e que podia inibir um pouco mais as crianças alterando os seus comportamentos e as suas respostas artísticas; e (iii) também porque necessitaria de mais tempo dedicado a esse instrumento em detrimento de outros como a observação. Além disso, acerca da filmagem, Bogdan e Biklen (1994:192) acrescentam que “os pequenos detalhes podem não ter uma boa resolução e ficarem indecifráveis”, por isso optei por observar de perto os dados mais importantes e utilizar o vídeo como um instrumento complementar.

Assim como as fotografias, também estes vídeos foram armazenados em ficheiros no computador portátil, de modo a permitirem um rápido e eficaz acesso. Além disso, na

minha opinião, o facto dos vídeos serem digitais permite um mais rápido avanço ou retrocesso até às partes que queremos visualizar visto serem constituídas por muitos *frames*, ao contrário do que acontece com as filmagens em cassete onde temos de passar quase todo o filme para atingir a parte que queremos visualizar.

A produção dos vídeos foi efectuada sempre no interior das salas de aula (ver tabela 1 e 2 para mais detalhes).

Tabela 1

Produção de Vídeo (Meio Urbano)

LOCAL	DATA	SESSÃO	TEMPO
Sala de aula	28/05/2004	1ª	45,21''
Sala de aula	04/06/2004	2ª	51,09''
Sala de expressões	17/06/2004	3ª	56,24''
Sala de expressões	18/06/2004	4ª	61,01''
Sala de expressões	22/06/2004	5ª	48,17''

Tabela 2

Produção de Vídeo (Meio Rural)

LOCAL	DATA	SESSÃO	TEMPO
Sala de aula	26/05/2004	1ª	62,27''
Sala de aula	07/06/2004	2ª	58,08''
Sala de aula	21/06/2004	3ª	60,29''
Sala de aula	22/06/2004	4ª	52,27''
Sala de aula	23/06/2004	5ª	53,02''

3.5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta investigação com crianças, tentei gerar dados a partir de questões formuladas inicialmente antes de entrar em campo, que fui revendo ao longo da pesquisa, de revisões bibliográficas e da elaboração de um plano geral, pois, “a geração de dados necessita de ser sistemática – deverá haver um plano que nos permita concluir que a observação foi minuciosa e completa” (Graue e Walsh, 2003:127). Ao longo dessa recolha de dados foi igualmente importante construir aquilo que Graue designa por *registo de dados* que resulta da “transformação de dados em bruto numa forma organizada (ou seja, facilmente acessível) e flexível (ou seja, acessível de muitas maneiras)” (ibid:127).

Os dados recolhidos durante a pesquisa foram analisados metodologicamente em várias etapas, de modo a responder às questões da investigação.

A primeira etapa consistiu em ler e reler as notas de campo (já transcritas para um processador de texto) e visualizar os dados obtidos através dos registos visuais (já organizados em ficheiros, no computador). Às maneiras de classificar o material em pastas ou ficheiros de computador, de modo a facilitar o seu acesso, Bogdan e Biklen (1994) denominam de *manipulação mecânica dos dados*. Segundo os autores, esse trabalho mecânico com os dados é imprescindível porque permite uma leitura mais eficaz e organizada, direcciona os esforços do investigador após o trabalho de campo e torna “manejável algo de potencialmente complexo” (ibid:232).

Após essa primeira organização e descrição dos dados obtidos durante as observações, que me ofereceram uma visão global do modo como decorreu a interação nos dois meios (rural e urbano), tentei, numa segunda etapa, analisar, através das pinturas das crianças, como eram colocadas as cores, qual a sua frequência ou se havia repetições persistentes de uma mesma cor em vários trabalhos e que contrastes de cores eram mais frequentes.

A terceira etapa baseou-se na apresentação da informação organizada por temas, que são representados por conjuntos de dados, processo de interpretação esse denominado por Graue e Walsh (2003:194) como “codificação” ou por Bogdan (1994:221) de “categorias de codificação”. O primeiro autor afirma que este processo apoia a estrutura interpretativa, reduzindo os dados, pois, “ninguém consegue gerir o conjunto total de dados gerados num estudo interpretativo” e reunindo “interpretações para que sejam mais manuseáveis” (Graue e Walsh, 2003:196).

O segundo autor reforça a ideia de que para desenvolver um sistema de codificação é necessário percorrer “os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan, 1994:221). Nesta perspectiva, os quatro temas ou “códigos”, representando ideias ou categorias identificadas nos dados, que emergiram das primeiras análises foram: (i) interação com os materiais e com as cores; (ii) temáticas dominantes e estereótipos culturais; (iii) narrações através da fala; (iv) associação das cores às experiências culturais vividas.

Na quarta e última etapa, a da interpretação dos dados, servi-me das codificações estabelecidas anteriormente para estabelecer interpretações dos dados, ou seja, explorei o significado das minhas observações, notas de campo, registos visuais e descrevi os pensamentos que formulei acerca dos dados e da minha compreensão deles. As interpretações que realizei nesta fase, além de serem apoiadas pelas explicações verbais das crianças acerca das suas pinturas, constatadas nos momentos de diálogo durante as sessões e pelos dados recolhidos acerca dos modelos de ensino e motivações proporcionadas às crianças pelas professoras, também foram sustentadas pela triangulação através do uso de diferentes fontes de dados e de métodos. Para a construção de um bom registo de dados Graue e Walsh (2003:127) sugerem o recurso à triangulação. Os autores referem que para isso é necessário utilizar mais do que uma estratégia de investigação porque “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue e Walsh, 2003:128), ou seja, devemos olhar em várias direcções e explorar as várias maneiras de gerar dados.

A metodologia de análise de dados adoptada ao longo de todo o processo de investigação foi sempre alicerçada na escrita, tanto na descrição da minha experiência como do meu entendimento das coisas à medida que ia “gerando os dados, formulando interpretações e desenvolvendo o caso” (Bogdan e Biklen, 1994:242) e sempre apoiada pela análise da literatura existente acerca desta problemática.

Para evitar o enviesamento dos dados, tentei lidar com as minhas experiências pessoais e conceitos já formados, sempre apoiada no referencial teórico e em procedimentos metodológicos específicos como a triangulação.

3.6. TRIANGULAÇÃO

Enquanto permaneci no trabalho de campo, tentei explorar várias maneiras de gerar dados, através da utilização de diversos instrumentos e perspectivas. Segundo a óptica de Cohen & Manion (1994:233) esse “uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano é chamado triangulação”. O recurso à triangulação (das fontes de dados, do investigador, da teoria e dos métodos) é, para Stake (1995), fundamental de forma a aumentar a credibilidade das interpretações que o investigador faz.

Deste modo, nesta investigação, a relação dos vários dados e dos intervenientes permitiu a triangulação e, conseqüentemente, uma compreensão mais alargada das interacções observadas e uma descrição mais completa das particularidades do contexto cultural em questão.

De acordo com Graue (2003:128) “fazer uso de fontes de dados e métodos diversos é vital para a recolha de dados”. Partindo dessa ideia, tentei usar variadas fontes de dados como os diálogos e interacções das crianças e professoras observados e registados, as pinturas realizadas pelas crianças, as fotografias, os vídeos e a consulta constante de bibliografia. Além disso, entendendo que para uma correcta triangulação, deve utilizar-se também mais do que um tipo ou técnica de observação (Graue, 2003:127), considerei importante o uso da rotatividade, sentando-me em cada sessão num local diferente para fazer observação, a alternância de observar ora o particular ora o geral, e a observação em vários momentos do dia, por vezes no período da manhã, por vezes no período da tarde.

Deste modo, a triangulação permitiu o cruzamento de dados gerados na prática (durante o período de trabalho de campo) e gerados na teoria (durante o incessante processo de revisão bibliográfica).

3.7. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

De um modo geral a ética está relacionada com a honestidade, tanto para conosco como para com os outros e com a “atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos” (Graue e Walsh, 2003:76). A minha atitude perante as crianças foi de humildade e respeito, tentando aproximar-me

delas sem intervir mas registando a riqueza e complexidade das suas interacções. Mas, como referem Graue e Walsh (ibid:178), “decidir não intervir traz consigo um problema ético”, ou seja, ter de ser, simultaneamente, leal às crianças e à professora. O meu papel, dentro da sala de aula, foi tentar agir junto das crianças como se não fosse um adulto, presenciando as suas acções sem interferir ou exercer qualquer poder autoritário, embora esse facto apresente o dilema ético de “saber trabalhar o envolvimento e a subjectividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico” (André, 2000:48). Segundo este investigador, esse distanciamento não implica necessariamente uma atitude de neutralidade, mas sim de preservação do rigor. Tentei neste estudo obter uma recolha de dados o mais aproximada possível do contexto real a observar, obtendo a permissão dos intervenientes, pois, segundo Lee (2003:92) “o estudo das pessoas sem a sua permissão viola alguns importantes princípios éticos”, embora tendo em conta que as crianças e professoras poderiam reagir menos naturalmente por saber que estavam a ser observadas. O mesmo autor sublinha que, eticamente todas as pessoas devem ter conhecimento e autorizar a sua participação em qualquer tipo de pesquisa, sob pena de ser violado o princípio de autonomia. Também deve ser protegida a privacidade individual, pelos efeitos que pode produzir nos indivíduos mais vulneráveis. Contudo, pela minha experiência de professora e de acordo com Lee (2003) as observações em contextos públicos, ou semi públicos, como é o caso da sala de aula, são menos problemáticos atendendo a que os indivíduos não se sentem tão invadidos na sua privacidade. Apesar da minha investigação não implicar a obtenção de informações acerca da vida pessoal dos intervenientes, tentei tomar as precauções éticas necessárias – nomeadamente a permissão para a realização do estudo e para a utilização dos instrumentos de recolha de dados mais intrusivos como a fotografia e o vídeo – respeitar a questão do anonimato (criando siglas e números para a identificação das escolas, alunos e professoras), de modo a manter a sua privacidade. O cumprimento de alguns princípios éticos nesta investigação permitiu-me um mais fácil acesso ao campo porque, além do pedido de autorização inicial, os intervenientes foram esclarecidos com lealdade e objectividade do que era pretendido e passaram, mais rapidamente, a confiar em mim. No final foram mostrados alguns dados da investigação às professoras e agradei a participação delas e dos alunos.

3.8. PLANO DA ACCÇÃO

O plano de acção é o guia do investigador em relação à calendarização dos passos a seguir (Bogdan, 1994). Mas não quer isto dizer que o investigador tenha de o seguir meticulosamente, até porque “quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados” (ibid:83).

Nesta investigação o plano foi flexível e evoluiu à medida que se familiarizava com o ambiente, com as pessoas e outras fontes de dados. Além disso, ainda que possa constituir este plano de diversas etapas, estas decorrem em simultâneo e a análise permanece em cooperação com a recolha e codificação de dados.

O material obtido foi processado nos seguintes passos:

- (i) Recolha de dados;
- (ii) Manipulação mecânica dos dados (Bogdan, 1994) – transcrição das notas de campo e organização do material em ficheiros;
- (iii) Descrição e análise do material produzido pelas crianças e pelas professoras;
- (iv) Estabelecimento de categorias de codificação – procura de regularidades e padrões com base nos dados que constituam categorias a estudar;
- (v) Interpretação dos dados – estabelecimento de relações e exploração do reagrupamento de ideias em relação aos temas ou categorias para a compreensão pessoal dos dados;
- (vi) Conclusões de modo a estruturar a teoria e recomendações para futuras investigações relacionadas com este tema.

3.9. SUMÁRIO

Neste capítulo foram apresentadas as razões da escolha do método de investigação qualitativo, salientando a importância do estudo de caso. Descrevi também o motivo porque os instrumentos de recolha de dados, como a observação, notas de campo e registos visuais, foram escolhidos e o modo como foram aplicados na prática.

Além disso, procurei explorar a relevância do método de análise de dados para o processo de investigação e o processo da triangulação como forma de dar maior credibilidade às interpretações e reduzir enviesamentos.

Por último descrevi alguns princípios éticos contemplados neste estudo para uma atitude em campo íntegra e positiva, e apresentei o plano de acção, ou seja, os passos que segui ao longo da investigação.

CAPÍTULO 4. IMPLEMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

4.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo compreende todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, expondo as estratégias e os procedimentos seguidos em todas as situações.

Está dividido em três partes: *(i)* na primeira parte são referidos os encontros preliminares com as professoras das turmas em questão, tendo em atenção os assuntos tratados nesses encontros e as reacções/comportamentos observados; *(ii)* na segunda parte são descritas as sessões observadas nos dois contextos, explicitando dados relacionados com planos de aula, recursos disponíveis, tempo de cada sessão, objectivos, conteúdos e cores disponíveis; *(iii)* por último, faço alusão à frequência de utilização das cores nas pinturas e, em relação às mais solicitadas, descrevo os motivos que representaram nas turmas A e B.

4.2. DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE CASO

A escolha de duas escolas do 1º ciclo foi condicionada por alguns factores, dos quais destaco o facto de ser necessário duas turmas do mesmo ano de escolaridade, uma no meio rural e outra no meio urbano.

A escola (A) do meio urbano situada no centro da cidade de Viana do Castelo foi de fácil escolha visto ter turmas do 4º ano de escolaridade com muitos alunos. É uma escola nova, com grandes dimensões e com excelentes condições para a prática de qualquer actividade.

A escola (B) do meio rural situada em Proselo, nos Arcos de Valdevez, foi de difícil escolha, visto haver poucos alunos do 4º ano numa mesma turma. É uma escola restaurada, com pequenas dimensões, poucos recursos e rodeada de campos.

O facto de seleccionar alunos com idades entre os 9 e os 10 anos teve o seu fundamento no tipo de investigação que pretendia realizar e os alunos dos anos anteriores serem demasiado novos para os objectivos pretendidos porque ainda usam a cor “de forma emocional e sem correspondência com a realidade” (Parsons, 1992:45). As crianças de 9/10 anos fazem trabalhos artísticos sem preocupação com as consequências do que irá

ficar representado no papel, atingindo desse modo uma linguagem simbólico-cultural muito significativa.

As professoras participantes neste estudo são ambas professoras generalistas que leccionam no 1º Ciclo e nenhuma delas apresenta formação em termos artísticos. As actividades de expressão plástica que desenvolvem na sala de aula são, quase exclusivamente, confinadas à celebração de datas festivas ou quando surge algum projecto exterior que prevê a actuação de um professor especialista na área.

Durante um mês as crianças tiveram oportunidade de realizar as suas pinturas, num total de cinco sessões no meio rural e no meio urbano.

De acordo com os objectivos desta investigação, os trabalhos das crianças não foram precedidos de qualquer motivação e as cores utilizadas resultantes da actividade de pintura, testemunham “os objectos da cultura da criança” constituindo “o lugar de encontro de forças activas e o resultado de recortes perceptivos da realidade que a criança conhece” (Ferreira, 2003a:59).

O material que as crianças tiveram à disposição para realizar as pinturas foi a têmpera líquida. A selecção deste material em detrimento de outros como lápis de cor, lápis de cera ou marcadores de feltro, foi baseada na minha experiência, na prática, dos meus alunos que se cansavam de preencher grandes superfícies com esses materiais riscadores. Por vezes chegavam a fazer comentários na sala de aula, tais como “*em vez do mar que é muito espaço para pintar de azul e já estou cansado vou antes fazer um pequeno lago, e em vez do golfinho ponho lá dentro peixinhos*” que me obrigavam a lembrar-lhes de outros materiais que lhes poderiam ser mais úteis para o que pretendiam realizar – na maior parte das vezes eram a têmpera líquida ou a aguarela.

Da turma A (meio urbano) faziam parte 23 alunos. Estas crianças frequentavam todas o 4º ano de escolaridade. A turma B (meio rural) era constituída por 12 alunos. Oito destas crianças estavam matriculadas no 4º ano e quatro no 3º ano de escolaridade.

4.2.1. Encontros preliminares com as professoras

Após ter decidido as escolas e as turmas intervenientes neste estudo, decidi reunir, separadamente, com as professoras em questão de modo a apresentar-me e comunicar os objectivos do Estudo de Caso que pretendia realizar.

Na escola A (meio urbano) reuni com a professora uma única vez e na escola B (meio rural) foram necessários dois encontros com a professora, devido a algumas limitações materiais e dúvidas suscitadas.

Além da apresentação dos objectivos, nestes encontros, foi negociada a utilização dos materiais, dos espaços, a forma de recolha de dados e os instrumentos seleccionados para a mesma.

4.2.1.1. Escola A

O primeiro encontro com a professora foi realizado na escola do meio urbano, na sala de aula, no dia 27 de Maio de 2004. Esta abordagem teve como principais propósitos: (i) a apresentação dos objectivos do estudo de caso; (ii) a negociação dos materiais a utilizar; (iii) dos instrumentos de recolha de dados; (iv) dos espaços disponíveis na escola para a Expressão Plástica; (iv) a recolha da opinião da professora relativamente às actividades de expressão plástica.

Tabela 3

1º Encontro com a professora A

<p>Apresentação dos objectivos do estudo de caso</p> <p>Comuniquei os meus propósitos relativamente à investigação, apresentando os objectivos do estudo de caso, que foram os seguintes: (i) reflectir sobre teorias e práticas relacionadas com a cultura e a educação artística e a forma como ambos se interpenetram e influenciam as opções cromáticas das crianças ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico; (ii) <i>Constatar</i> a forma como as crianças do meio rural e urbano se expressam através da cor; (iii) Reflectir práticas educativas de duas professoras generalistas em termos de actividades de pintura e exploração cromática no 1º Ciclo; (iv) Contribuir com investigação relacionada com o uso da cor ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Expressão Plástica.</p> <p>A professora concordou imediatamente com a participação no estudo e disponibilizou-se para o que fosse necessário.</p>
<p>Negociação dos materiais</p> <p>Quando falamos dos materiais a professora referiu que a escola tinha tintas, pincéis e</p>

copinhos que poderiam ser utilizados. Além disso cada aluno dispunha do seu pincel.

Disse que os alunos já fizeram várias vezes expressão plástica, dando um exemplo:

No ano passado estes alunos participaram num projecto sobre a água e estiveram a pintar em grupo com guaches. Cada grupo dispunha de uma folha e todos pintavam nela acerca do tema.

Quanto às folhas eu comprometi-me a levar para que não houvesse grandes discrepâncias em relação às que levei para a outra escola (B). Relativamente às tintas também verifiquei que cores havia para que a paleta fosse igual nos dois lados.

Espaços disponíveis

Acerca dos espaços da escola a professora referiu que existiam duas salas disponíveis para a realização de actividades plásticas. A sala de aula comum, que está equipada com banca e pia onde se podem lavar os materiais e a sala de expressões situada no rés-do-chão que é destinada a esse tipo de actividades. Em seguida, a professora mostrou-me esses espaços e os restantes da escola.

No final elucidou-me acerca do espaço disponível nos dois locais. Referiu que a sala de aula comum comporta todos os alunos e que na sala de expressões não existem mesas disponíveis para todos trabalharem simultaneamente, embora apresente melhores condições para actividades plásticas.

Instrumentos de recolha de dados

Informei a professora que pretendia observar e registar através de notas de campo e de registos visuais como a fotografia e o vídeo. Ela disponibilizou a sua secretária para eu pousar o bloco de notas e sugeriu o armário alto para pousar o computador com a câmara.

Deu-me total liberdade para filmar e fotografar, desde que protegesse a privacidade individual dos alunos caso houvesse alguma posterior publicação.

Opinião sobre as actividades de expressão plástica

A professora referiu as actividades de expressão plástica como benéficas para os alunos e afirma essa opinião quando refere “foi muito bom”, acerca do projecto em que os alunos participaram no ano anterior. Mas, por outro lado, revela o seu desconhecimento perante a pintura:

Quem explorava com eles a actividade eram os monitores do projecto. Eu pouco percebo de pinturas.

A expressão plástica era contemplada no currículo por esta professora, embora ela tenha demonstrado uma relação directa desta área com a comemoração de datas festivas:

Mas eles vão fazendo uns trabalhos, ainda no Natal se fez muita coisa aqui na escola.

No final deste encontro, confirmou a sua preocupação relativamente à expressão plástica, culpabilizando um pouco o sistema de ensino e o facto do currículo do Ensino Básico ser demasiado extenso:

Sei que são actividades muito importantes mas às vezes não há tempo para tudo... Há muita matéria para dar.

4.2.1.2. Escola B

O primeiro encontro com a professora foi realizado na escola do meio rural, no hall de entrada, no dia 24 de Maio de 2004. Esta abordagem teve como principais propósitos: (i) a apresentação dos objectivos do estudo de caso; (ii) a negociação dos materiais a utilizar; (iii) dos espaços disponíveis na escola para a Expressão Plástica.

No dia seguinte, na sala de aula, realizou-se o segundo encontro, que teve como objectivos: (i) continuação da negociação dos materiais; (ii) negociação dos instrumentos de recolha de dados; (iii) a recolha da opinião da professora relativamente às actividades de expressão plástica.

Tabela 4

1º Encontro com a professora B

Apresentação dos objectivos do estudo de caso

Expliquei as minhas intenções quanto à elaboração da dissertação, apresentei os objectivos da investigação e pedi a colaboração da professora se fosse possível e tivesse disponibilidade. Mostrou-se bastante receptiva, embora tenha afirmado que não explorava actividades de pintura com tintas.

No final do encontro, a professora finaliza com o seguinte comentário:

Não sei o que vai sair destes alunos! Se calhar vai sair asneira...

Você é que sabe, eu não sei se vai gostar.

Tentei tranquilizá-la e explicar que a minha investigação iria incidir sobre as opções de cor das crianças e não sobre os produtos finais criados. Além disso, eu não teria de gostar dos trabalhos, eles apenas seriam mais um instrumento de recolha de dados por mim utilizado para tentar responder às questões do estudo.

Negociação dos materiais

A professora mostrou alguma preocupação relativamente aos materiais necessários para a pintura. Afirmou que a escola não possui verbas para isso e que por isso essas actividades não são desenvolvidas na sua sala de aula. Apesar disso, mostrou disponibilidade para participar do estudo caso lhe fornecesse os materiais. Concordei com esse facto e combinei levar as tintas e os pincéis no dia seguinte, para que ela pudesse preparar as actividades previamente.

Espaços disponíveis

Quando questionei a professora acerca dos espaços disponíveis na escola para este tipo de actividades, ela respondeu:

Aqui só temos mesmo a sala de aula... os alunos podem fazer a pintura nas mesas habituais e ter um balde com água para a limpeza dos materiais para não andarem a subir e a descer as escadas, porque a casa de banho fica lá em baixo.

Concordei com a metodologia a utilizar relativamente ao espaço da sala de aula, tendo em conta a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento da pintura.

Tabela 5

2º Encontro com a professora B

Negociação dos materiais (continuação)

Como tinha sido combinado no encontro anterior, forneci as tintas e os pincéis para se realizarem as actividades de pintura. A professora continuava preocupada e demonstrava alguma ansiedade perante os materiais:

Olhe que ontem depois foi-se embora e eu não lhe perguntei algumas coisas! Estes copinhos servem para as tintas? E os pincéis

tenho estas. Uns grossos e outros mais finos.

Tentei transmitir uma atitude de serenidade e disse-lhe que tudo aquilo servia e estava em condições de ser utilizado. Conversamos sobre as cores que iriam ser disponibilizadas aos alunos e deixei lá ficar as tintas para a sessão que iria observar no dia seguinte.

Quase no final, a professora ainda continuava a questionar-me acerca do material de pintura:

As folhas só tenho estas (mostrou folhas de máquina A4 de 80g) são muito finas não?

Perguntei se os alunos não tinham folhas de papel cavalinho:

Não, só temos isto!

Para não preocupar mais a professora disse-lhe que no dia seguinte iria trazer folhas.

Instrumentos de recolha de dados

Quando expus a minha intenção de utilizar registos visuais como instrumentos de recolha de dados, a professora não se opôs, de forma alguma, ao uso da fotografia e do vídeo. Ainda sugeriu alguns locais, como uma estante à beira da janela ou o armário do canto, para colocar esse material porque tinha receio que os miúdos o pudessem danificar.

Opinião sobre as actividades de expressão plástica

Esta professora, apesar de falar das actividades de expressão plástica, nunca incluiu no seu discurso referências à importância da Educação Artística para os alunos. Apenas referiu que não proporcionava esse tipo de actividades por falta de recursos materiais.

4.2.1.3. Reflexão/Avaliação

Entrada em campo

Ao entrar na escola A, ninguém me olhou como uma estranha (facto que aconteceu no meio rural) talvez pela grande dimensão da escola e/ou por haver alguns estagiários na mesma.

Quando cheguei à escola B, no dia do 1º encontro com a professora, ao cumprimentar as referidas senhoras que se encontravam a lavar roupa, elas retribuíram embora com ar de

curiosidade e desconfiança. Verifiquei que não iria passar despercebida, pois toda a gente se conhece bem naquele meio e qualquer estranho é logo detectado. Confirmei neste episódio aquilo que Graue e Walsh (2003:77) afirmam que deverá ser o papel do investigador, ou seja, “aprender a viver com a realidade de que será sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser”. Os mesmos autores afirmam que não é possível ser inteiramente aceite e que na melhor das hipóteses podemos é aproximar-nos o mais possível da realidade em estudo.

Explicitação dos objectivos do estudo

A professora (A) mostrou-se totalmente disponível e até entusiasmada com a ideia de desenvolver o estudo de caso com a sua turma. A sua atitude foi de total serenidade perante o estudo e não mostrou preocupações de maior.

A preocupação da professora B, aquando a apresentação dos objectivos do estudo, era notória, mas tentei que compreendesse que eu estaria ali para observar as opções cromáticas das crianças e não para avaliar os seus trabalhos.

Negociação dos materiais, dos instrumentos de recolha de dados e dos espaços

O único obstáculo que a professora A colocou prendeu-se com o facto da privacidade dos alunos caso houvesse publicação de fotografias tiradas ou vídeos porque, como referem Graue e Walsh (2003:121), “os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protectoras em relação a elas”.

Os materiais na escola A eram suficientes e estavam em bom estado de conservação. Na escola B os materiais eram quase inexistentes e a professora demonstrou muita preocupação relativamente a isso.

Apesar dessa discrepância entre as duas escolas, o material disponibilizado aos alunos foi o mesmo, no que diz respeito às cores das tintas, aos pincéis, aos copinhos e às folhas A3.

Concepções das professoras perante a Expressão Plástica e expectativas relativamente ao Estudo de Caso

Ambas as professoras foram receptivas ao Estudo de Caso mas as expectativas eram diferentes. A professora A demonstrou maior compreensão dos objectivos e das questões da investigação, criando expectativas bastante positivas em relação ao estudo.

A professora B, embora compreendendo os objectivos da investigação, demonstrou muita preocupação relativamente aos resultados e criou uma expectativa menos positiva do estudo, chegando a afirmar que com aqueles alunos poderia não conseguir nada de útil para o estudo.

Na turma A, apesar de ter sido referido que os alunos já fizeram várias vezes expressão plástica, reparei que a exploração desta área curricular disciplinar não era feita semanalmente ou estruturada mensalmente. Ao invés disso, era aproveitada pela professora para a comemoração de datas festivas ou realizada através de projectos desenvolvidos por entidades exteriores à escola. O facto da professora A proferir que no projecto foi muito bom não ser ela a explorar a actividade de expressão com os alunos e que pouco percebe de pintura, denota alguma insegurança ou desconhecimento das técnicas e, conseqüentemente, uma desmotivação para desenvolver esta área.

Apesar disso, demonstrou ter conhecimento da importância da Educação Artística para o desenvolvimento dos alunos e talvez a realização deste estudo na sua sala a tenha motivado para desenvolver um pouco mais este tipo de actividades.

Também tive a percepção de que a professora B estava um pouco ansiosa e pouco familiarizada com este tipo de actividades de pintura. Graue e Walsh (2003:121) referem neste sentido que os professores “nem sempre se sentem à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e as suas interacções com elas”.

Ao longo do 2º encontro, a professora B estava preocupada em poder mostrar coisas bonitas, nas sessões que iriam acontecer, ou com algum receio de que os alunos não atingissem algum nível desejado.

Assim como no meio urbano, também esta turma não era privilegiada com a planificação semanal ou mensal de actividades plásticas. Estas eram quase inexistentes ou confinadas igualmente às datas festivas.

Neste estudo confirmei que estas crianças estavam sujeitas a uma concepção pouco flexível do trabalho artístico e que as professoras generalistas proibiam muitas acções dentro da sala de aula por considerarem que não eram tão pedagógicas. Por exemplo, quando a professora A, ao ver alguns alunos juntos na mesa-paleta, interferiu, dizendo que não queria tantos meninos lá ao mesmo tempo, desvalorizando a riqueza do jogo partilhado de explorações, como se isso fosse um desvio à actividade de pintura.

4.2.2. Descrição das Sessões

O trabalho de campo nestes dois contextos, foi realizado dentro da sala de aula, local onde tentei minimizar a minha presença de modo a não interferir no normal e habitual funcionamento da turma, pois o meu objectivo era limitar-me a observar e não intervir na acção. A minha postura foi de respeito, não invasora, serena e contida.

Visto que nas notas de campo “cada página deve ter um cabeçalho que forneça indicações – quem, onde, quando” (Graue, 2003:163), na minha investigação, usei um bloco para registo com alguns itens preestabelecidos tais como quem foi observado, data, local, observações, apenas para não me esquecer dessas particularidades que por vezes nos parecem acessórias, mas tornam-se fundamentais.

No final de cada sessão, transcrevi as anotações para um processador de texto e introduzi-as numa base de dados, assim como as fotografias e os vídeos compartimentados em ficheiros de fácil acesso através do computador.

Todos os alunos foram convidados a pintar individualmente e livremente com têmpera líquida sobre o suporte previamente fornecido – folha de papel branco de 180g, tamanho A3. Em ambos os meios, os alunos tiveram à sua disposição pincéis de várias espessuras, copinhos com tintas, papel absorvente e água.

Cada sessão teve a duração aproximada de uma hora, mas só terminava realmente quando todos os alunos tivessem colocado a sua pintura a secar e arrumassem todos os materiais.

As dez cores disponíveis na 1ª e 2ª sessão foram: amarelo, azul, vermelho, branco, preto, roxo, rosa, laranja, verde e castanho. Na 3ª sessão os alunos só tiveram acesso a 4 cores: roxo, azul, amarelo, vermelho. Na 4ª sessão as cores foram as mesmas da anterior, excepto o roxo que foi substituído pelo castanho. Na última sessão, os alunos só tiveram acesso a 3 cores: azul, amarelo e vermelho.

As tintas estiveram sempre acessíveis na mesa-paleta. Ao longo das sessões, as cores disponíveis aos alunos foram diminuindo, constituindo este facto, aquilo que Weick (1968) designa por *provocação*, ou seja, a introdução de algum acontecimento num dado contexto, cujas consequências podem ser observadas, de forma a produzir oportunidades mais amplificadas de observação. O mesmo autor refere que essa provocação pode produzir “mudanças subtis nos contextos naturais, que aumentam a clareza, mas não destroem o contexto” (1968:361). Neste estudo, o facto de remover recursos – certas cores da mesa-paleta – teve como objectivo “suscitar certos tipos de

comportamento de um maior relevo, já que as pessoas lutam para ultrapassar as deficiências com que se deparam” (Lee, 2003:84) e verificar quais as cores que os alunos sentiam mais falta.

As parcelas escolhidas para o estudo são multifacetadas e complexas e para as observar e registar em campo foi necessário estabelecer um *plano* (Graue e Walsh, 2003). As tabelas 3 e 4 contêm a planificação do trabalho de campo realizado nos dois contextos escolares, incluindo a organização dos espaços de observação.

4.2.2.1. Escola A

O espaço de que dispus nesta escola foi da sala de aula comum (com uma mesa rectangular para cada dois alunos, que foram agrupadas para que a paleta colocada no centro servisse a, pelo menos, quatro alunos) e da sala de expressões (dispondo de três mesas circulares, cada uma disposta para quatro alunos, com uma paleta ao centro, e dispondo ainda de uma banca/ lavatório para a lavagem dos materiais).

Os alunos desta turma eram activos e demonstravam interesse pelas actividades de expressão. Já tinham tido, no ano anterior, contacto com a pintura. Participaram num projecto sobre a água, onde experimentaram, em grupo, a pintura com têmpera líquida. Muitos alunos tinham o seu próprio pincel.

Tabela 6
Planificação do trabalho de campo no meio urbano

Escola A
Tema: Não foi dado qualquer tema – Pintura livre
Objectivo: Observar a descoberta, justificação e emprego da cor numa actividade de pintura livre.
Conteúdo: Cor e cultura
Duração: 5 sessões
Nº de Alunos: 23
N.º de pinturas realizadas por sessão: uma por aluno
Nº total de pinturas realizadas: 111

Escola A – Sessão 1

Data: 28/05/2004

Tempo: 50 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis:



Branco, rosa, roxo, azul, verde, amarelo, laranja, vermelho, castanho e preto.

Descrição

A sessão foi iniciada pela professora. Distribuiu as folhas aos alunos, colocou os copinhos com cores nas mesas e referiu que podiam pintar livremente, sem tema prévio.

As crianças começaram a representar as suas ideias sem terem necessidade de utilizar o lápis de grafite, ou seja, sem realizarem qualquer esboço prévio utilizaram de imediato o pincel.

A primeira cor requisitada foi o roxo por sete alunos (A19, A16, A9, A21, A23, A6 e A2). Essa cor foi utilizada por esses alunos para representar temas relacionados ora com a natureza como troncos de árvores, pássaros, uma ilha, ora com o ambiente construído como telhados e casas.

Alguns alunos desenvolveram o seu tema quase de imediato, outros aproveitaram para fazer manchas de cor e assim ir definindo o que iam pintar.

A professora, ao ver que alguns alunos não iniciavam a pintura referiu:

Se a cor que querem está a ser utilizada por outro tentem começar por outro lado...

(P.A.)

A22, A1 e A10 decidiram optar em primeiro pela cor rosa para representar temas figurativos, nomeadamente borboletas, flores e rostos de pessoas.

Em seguida outros quatro alunos (A18, A5, A15 e A13) requisitaram o castanho principalmente para representar troncos de árvores e o chão.

Passados cerca de 30 minutos do início da sessão, havia alunos que ainda não tinham desenvolvido o seu tema e a professora, ao aperceber-se disso, referiu:

vamos lá começar, alguns colegas já estão quase com a pintura feita...

(P.A.)

Algumas crianças, além de pintar a folha com manchas e traços de cor, resolveram expressar-se também através da inscrição de grandes letras ora no centro do desenho ora preenchendo espaços que estavam mais vazios na folha. Essas letras, ora formando apenas palavras, ora frases, foram sempre escritas no final da pintura.

A16, ao observar a pintura de A19 refere:

Fizeste essa pessoa do tamanho da árvore, achas que há alguém assim tão grande?

(A16)

A19, ao ouvir o comentário, dirigiu-se à paleta, pegou no pincel do copinho azul e escreveu a palavra *Mundo*. Depois, pousou a cor azul e escolheu o laranja para continuar a escrever. Com essa cor só pintou a palavra *dos*. Por fim, optou pelo verde para terminar a legenda, escrevendo *Gigantes*. O título que deu ao seu trabalho foi *Mundo dos Gigantes* e as letras foram inseridas conforme os espaços vazios que ainda lhe sobravam depois de realizar a pintura.

A17 também legendou o seu trabalho, escrevendo ao centro da folha *Dia Mundial da Criança*, também separando as palavras por cores sendo *dia* de vermelho, *mundial* de preto, *da* de laranja e *criança* de azul. Além disso, com cor preta representou algumas crianças a brincar e objectos que denominou como uma bola amarela, um baloiço castanho e um escorrega vermelho.

Também A12 escreveu no centro da pintura *Dia Mundial da Criança* mas separando as palavras por cores duas a duas. Assim, *Dia Mundial* escreveu com tinta vermelha e *da criança* com laranja. Os motivos circundantes também incluem um baloiço preto mas, além disso, tem flores amarelas e uma borboleta.

A14 inicia a sua pintura com a cor azul para representar algumas nuvens e um pouco de água no canto inferior direito da folha. Após a aplicação de azul nessas duas formas, a sua pintura passa a ser quase cingida às frases que ocupam quase todo o espaço da folha. Essas inscrições além de estarem separadas por cores, estão também pelo tipo de letra. Em cima, A14 escreveu *Dia Mundial do Ambiente* em maiúsculas com letra tipo impressa. Em baixo, com letra minúscula e manuscrita, *Não deitar lixo para a água*. Apesar de pintar alguns elementos à volta como o sol, uma flor, um lago com lixo e nuvens, A14 fez das palavras escritas o seu tema central. Esta criança fez associações das cores com os objectos circundantes naquele contexto e, quando terminou a pintura expressou verbalmente algumas

vivências:

Aqui está um lago bem azulinho que estava muito limpinho. Alguém deitou lixo para lá, por isso pus estas pintinhas pretas, porque o lixo cheira mal e fica assim muito escuro...

(A14)

A1 pintou uma tabuleta onde dizia *Dia de Camões*. Por baixo tentou representar uma figura humana com a cor amarela. Em seguida, pega o pincel com cor azul e refere para A11:

O Camões tem uma coisa esquisita na cabeça, parece uma coroa. Esta menina também vai ter assim uma coisa, vais ver...

(A1)

Por cima da cabeça pinta uma forma circular de azul e sobrepõe umas pintas amarelas e roxas.

A23 ao lado de uma ilha com duas palmeiras, escreveu “A ilha da amizade”. Nesta pintura existe uma duplicidade dos elementos e das cores, ora das duas palmeiras verdes, ora das duas figuras que estão deitadas na ilha, ora dos dois peixes laranjas que nadam lado a lado na água. Durante a execução da pintura, A23 verbalizava questões que se iam levantando:

Hum...nesta ilha todos têm um amigo, preciso do laranja outra vez para fazer outro peixinho.

(A23)

Procura a cor desejada na mesa paleta e não encontra. Refere para A21:

Olha, depois passa-me aí o copinho do cor-de-laranja quando acabares!

(A23)

Ainda A20 e A8, representando ambos campos de futebol com duas equipas em jogo, escreveram em cima os nomes dos intervenientes.

A16 dirigiu-se a mim e disse que não sabia se a sua obra estava acabada. Perguntou: “o que é que acha que posso fazer mais?”. (Este

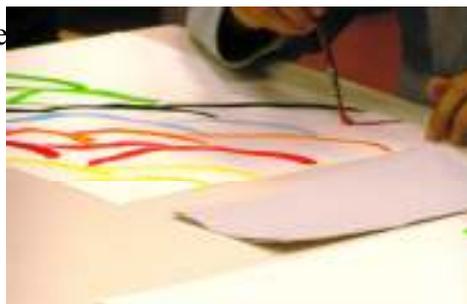


Fig. 1 – Pintura de A16.

aluno fez traços ondulados usando quase todas as cores disponíveis). Eu respondi-lhe que a pintura dele estava bonita e que se ele achasse que devia ter mais alguma coisa essa ideia iria surgir-lhe. Foi para o lugar, ficou um pouco a olhar para as cores dos copinhos mas decidiu que o trabalho estava acabado e colocou-o a secar. O tema que mais me chamou a atenção nesta sessão foi o de A15. Esta criança, ao figurar um animal de cor verde refere para A13:

Já viste o meu sardão? Para já está todo verde mas ainda lhe vou pôr umas pintas castanhas no corpo. Como fiz aqui nas árvores...mas estas são os frutos vermelhos...maçãs!

(A15)

A representação do tema assemelha-se mais a um contexto rural do que urbano. A representação de três árvores de fruto, as flores e o animal fazem crer que A15 expressou através da cor uma vivência ligada ao campo.



Fig. 2 – Pintura de A15.

A professora, nesta primeira sessão, teve uma atitude bastante passiva. Não explorou qualquer conteúdo relacionado com a cor, nem interferiu nas pinturas das crianças. Deu

liberdade aos alunos para repor as cores nos frasquinhos sempre que estas acabassem e ajudou a organizar espaços para colocar as pinturas a secar.

Não questionou as crianças acerca do que estavam a pintar, embora tenha permitido que estas verbalizassem em voz alta comentários, questões e opções de cor.

As cores foram todas utilizadas, excepto o branco. Apesar de muitos alunos optarem em primeiro pela cor roxo, ao longo da sessão as opções recaíram mais sobre as cores azul, verde, amarelo, laranja, vermelho e preto.

Esta sessão terminou quando todos os alunos acabaram a pintura.

Escola A – Sessão 2

Data: 04/06/2004

Tempo: 60 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis:



Branco, rosa, roxo, azul, verde, amarelo, laranja, vermelho, castanho e preto.

Descrição

As cores nesta sessão eram as mesmas da anterior.

Os alunos comparavam uns com os outros a quantidade de copinhos e de cores. A2 levantou-se, foi ao grupo onde estava A11 e disse:

Mostrem os copos... quantas cores vocês têm?
(A2)

Temos mais que vocês, a professora deitou aqui muita tinta para nós!
(A11)

Oh, as cores são iguais para todos... mas vocês têm muito amarelo! Vou pedir que deem mais no nosso!
(A2)

Vocês não precisam tanto como nós, é que nós vamos usar muita quantidade!
(A11)

Questionaram a professora se era novamente tema livre. Mostraram alguma estranheza perante isso, afirmando alguns: “outra vez??!!”.

A4 disse que já sabia o que ia fazer, ficou contente com o facto de ser tema livre e parecia trazer já alguma ideia:

Que fixe! Já sei o que vou pintar! Ainda bem que é tema livre...
(A4)

Como na sessão anterior, iniciaram logo a pintura com os pincéis, não necessitando de fazer esboços ou qualquer contorno a lápis. Muitos começavam por delinear as figuras com a própria cor e outros, sem contorno, preenchiam logo grandes manchas que se tornavam em formas ou referenciais conhecidos.

Os alunos começaram aos poucos a dirigir-se à mesa-paleta. A professora ao ver

tantos alunos juntos interferiu e disse:

Não quero tantos meninos aí ao mesmo tempo!

(P.A.)

A19 fez o chafariz da Praça da República da cidade porque segundo ele disse:

Fomos lá ontem no Dia do Ambiente. Mas o chafariz não devia ter sido pintado de preto, deveria ter sido de verde.

(A19)

É de referir que no chafariz tinham sido colocados vários vasos com plantas para a comemoração do dia do ambiente.

A16 (só pintou traços ondulados de cores variadas novamente) disse:

Talvez seja o arco-íris, mas o arco-íris não é assim é mais direitinho. Portanto pode ser um arco-íris escangalhado!

(A16)

A2 optou pelo amarelo como a primeira cor a utilizar na sua pintura. Fez uma mancha circular no canto superior esquerdo com essa cor e em seguida foi procurar o vermelho. Pegou no pincel e delineou a forma de um telhado com um círculo no centro (janela do sótão). Depois preencheu a forma com a mesma cor e referiu:



Fig. 3 – Pintura de A2.

Este telhado vermelho é grande e tem uma janela pequenina...

(A2)

Continuou a pintura sem grandes hesitações, contornou de preto as formas de uma casa e das respectivas janelas.

Eu estava sentada próxima dela, quando voltou a verbalizar sobre o próprio trabalho:

Estou a fazer uma casa, mas não é de ninguém em especial. Aqui em cima o castanho é uma casa para pássaros.

(A2)

A4 optou pelo azul como cor principal do seu trabalho. Começou a pintar com esta cor e passado algum tempo ainda continuava com a mesma, a preencher cerca de

dois terços da folha. Perguntei-lhe o que estava a pintar com a cor azul e ela respondeu-me:

É segredo, não digo a ninguém.
(A4)

Sorri para ela com um ar amigável. Mas logo em seguida veio sussurrar-me ao ouvido:

É uma ilha!
(A4)

A23 utilizou quase todas as cores disponíveis para representar um cenário de sala de aula. Através do laranja, vermelho e verde, pintou um barquinho igual ao que estava exposto num dos painéis da sua sala. Delineou o quadro de verde, uma carteira com as respectivas cadeiras de castanho, pintou alguns livros em cima da mesa e figurou uma colega e a professora. A cor que A23 optou para os cabelos foi correspondente com o real: a colega tem cabelo castanho e a professora é loira. Além desse pormenor, pintou os olhos da professora da cor da sombra, azul, que ela trazia nesse dia. No final, dirigiu-se à professora e disse:

É a professora que está aqui pintada na minha folha, mas como está toda vestida de vermelho não se distinguem os pés, então resolvi pintá-los com azul.
(A23)

A professora mostrou-se contente com a atitude da aluna e respondeu:

Está muito bem...e aqui ao meu lado quem é, és tu?
(P.A.)

Não, é a minha colega Inês. Já viu professora, ela traz aquela camisola amarela muito gira com a saia de ganga.
(A23)

Depois deste diálogo, por mim assistido, confirmei que as opções de cor de A23 foram influenciadas pelo contexto real e o que ela pretendeu exprimir derivou da sua vivência dentro da sala de aula. O amarelo foi seleccionado para o cabelo e para a camisola, assim como o vermelho para a roupa da professora e o azul para representar a cor da ganga. As cores que circundam A23 foram apelativas e

impulsionaram para o tema.

A8 iniciou a sua pintura com a cor castanho. Desenhou com o pincel a forma de um aquário grande e depois ficou algum tempo a olhar para o papel e para as cores que tinha à disposição. Após algumas tentativas de contornar a forma de um golfinho com preto, parou para pensar alto:

Precisava aqui de cinzento, o golfinho de preto não fica nada bem...

(A8)

Decidiu então dirigir-se à mesa-paleta, misturou branco com preto e obteve cinzento. Levou o copinho para a mesa e contornou o golfinho, que estava de preto até ao momento, com a nova cor obtida. Afirmou:

Ah, um golfinho!

(A8)

Depois preencheu o aquário com azul para representar a água. As opções de cor de A8 também foram condicionadas pelo contexto vivencial. Esta criança, através da cultura, teve possibilidade de registar na sua memória as referências cromáticas daquele tema e quando verificou que não tinha a cor que necessitava para corresponder ao real solicitou-a de imediato.

A6 começou por escolher a cor azul para fazer uma nuvem. Depois fez um sol através de uma mancha semicircular de cor amarela. Pousou os pincéis, afastou os copinhos das cores que tinha utilizado e aproximou para si o copinho com preto.



Fig. 4 – Pintura de A6.

Com o pincel realizou dois traços pretos horizontais, quase paralelos, no centro da folha e dentro destes três carros coloridos. Em baixo, pintou três árvores de tronco castanho e copa verde. Quando terminou proferiu:

É uma estrada que é à beira da minha casa. Deitaram uma coisa no chão, não sei como se diz, que cheira muito mal...

(A6)

A cor que A6 seleccionou para a estrada (preto) pretendia fazer parecer o que ele

não sabia denominar, o alcatrão. O contacto cultural com as vivências da cidade, as construções e melhoramentos das vias terrestres esteve presente nesta pintura. O próprio alinhamento das árvores ao longo da berma, sugere muitas das estradas de alcatrão que existem na cidade, que sofrem de um planeamento urbanístico e que denotam uma organização espacial controlada e menos natural.

A9 expressou-se com muita liberdade através da cor. Inicialmente optou pelo laranja e preencheu uma grande parte da folha com essa cor. Em seguida, solicitou o castanho ao colega do lado e pintou outra grande mancha de cor que fez fronteira com a anterior. Com roxo pintou uma forma rectangular e escreveu a palavra *Escola* com preto. Desenhou, por fim, com o pincel duas figuras, uma bola e um cesto de basquetebol, duas nuvens e um sol. Denominou o seu trabalho como:

O recreio e a escola.

(A9)

Também neste caso, as vivências culturais estão presentes. As práticas de desporto na escola, as brincadeiras no recreio, foram transportadas para este trabalho. Os diferentes espaços da escola foram divididos através da cor. A parte da frente de laranja, o edifício ao meio de roxo e a parte de trás de castanho, cor da terra. Apesar das cores não corresponderem todas à realidade, elas foram seleccionadas de forma a separar os diferentes ambientes que de facto existem naquela escola.

De um modo geral, as cores mais utilizadas pelos alunos nesta sessão foram o verde, amarelo, azul e castanho e as menos requisitadas foram o branco e o rosa, como na sessão anterior.

Escola A – Sessão 3

Data: 17/06/2004

Tempo: 65 minutos

Local: Sala de expressões

Cores Disponíveis: 

Roxo, azul, amarelo, vermelho.

Descrição

Esta sessão foi realizada na sala das expressões. Deste modo, o meu campo de observação foi modificado e focalizado apenas em três mesas, cada uma com quatro alunos. Conforme um aluno acabava a pintura ia chamar outro, e assim sucessivamente.

A paleta de cores foi reduzida. Nesta sessão havia apenas o vermelho, amarelo, azul e roxo.

Logo no início da sessão, os alunos perguntaram se havia tema e quando a professora lhes disse que não, alguns afirmaram: “fixe!!!”.

Mas, quando se aperceberam que as cores disponíveis eram só aquelas quatro, começaram a solicitar imediatamente outras que estiveram presentes nas outras sessões. A7 e A11 necessitavam de laranja, A10 queria preto, A17, A1 e A3 solicitaram o castanho e o verde.

Preciso de preto... com estas cores é um bocado difícil de pintar.

(A10)

Apesar dessa afirmação, A10 debruça-se sobre a mesa e pega o copinho do azul. Começa por pintar uma grande mancha com esta cor. Em seguida opta pelo amarelo para pintar o sol. Refere:

O pôr-do-sol não fica bem de amarelo, preciso de laranja...

(A10)

Fica um pouco a reflectir. Inclina-se novamente para o centro da mesa, pega o copinho do vermelho e começa a mexer a tinta com o pincel. Passa essa cor por cima do amarelo e começa a obter o laranja. Logo em seguida, sente necessidade de outra cor, o verde, para pintar as copas das árvores. Procede do mesmo modo para

obter novamente a cor no papel. No final, pinta três rectângulos de roxo, amarelo e vermelho e com esta última cor pinta uma mancha na parte inferior da folha. Verbaliza a sua satisfação por conseguir as cores de que sentiu falta:

Consegui fazer verde no papel! (...) Pinte um comboio mas o chão teve que ser vermelho para não se confundir com o céu.
(A10)

A6 e A21 pegam o roxo e pintam com essa cor em primeiro lugar. O primeiro, faz um contorno a toda a volta da folha com essa cor, que acaba por ser um campo de futebol. O segundo, aplica a cor realizando traços desordenados pela folha.



Fig. 5 – Pintura de A6.

A15 iniciou o seu tema com vermelho, pintou a forma de um carro. Em seguida, vai buscar o azul e volta a pintar por cima da cor anterior. No final, sem verbalizar todos aqueles procedimentos, ainda sobrepôs amarelo na mesma forma, passando o pincel várias vezes para a esquerda e para a direita. A expressão deste aluno não mostrava muita satisfação perante o trabalho que tinha feito, o que me leva a crer que as



Fig. 6 – Reposição do roxo no copo.

opções de cor que ele fez podem ter sido condicionadas pelas cores que estavam disponíveis.

Ao longo da sessão vão verbalizando a necessidade de outras cores:

Não há laranja...nem verde...
(A7)

A7, ao verificar a inexistência das duas cores que escolheu para o seu tema, acaba por sujeitar-se às quatro cores disponíveis, fazendo manchas de cor em toda a folha representando uma pintura não figurativa.

Outros alunos (A4, A12, A5, A2, A1), não conformados com as quatro cores da

paleta, decidiram que precisavam do verde, castanho e laranja. Não querendo modificar as suas opções, decidiram juntar as cores no papel para obter as desejadas. A opção incontestável desses alunos pela cor verde tem a sua justificação no tema que representaram: a bandeira nacional. A vivência cultural do evento *Euro 2004* estava bem presente, tanto nessas pinturas como nas conversas das crianças:

Na minha casa pusemos uma bandeira virada para a rua.
(A1)

Oh, toda a gente pôs! Na minha casa temos mais que uma! Vais ver os jogos todos?
(A4)

Acho que sim. Olha, vou escrever Euro 2004 aqui em cima com vermelho e amarelo...
(A1)

A16 não pintou o arco-íris como nas sessões anteriores. Utilizou as quatro cores disponíveis, começando por representar com o azul uns olhos, com amarelo um nariz e com o vermelho uma boca. No final, optou pelo roxo para representar os cabelos da figura. A professora, ao ver a sua pintura já finalizada questionou:

Fizeste uma cara de alguém... Quem é?
(P.A.)

É o Bob Marley!
(A16)

Também onze alunos (A18, A19, A14, A13, A9, A20, A3, A6, A21, A17 e A22) não sobrepuseram cores no papel de forma a obter outras. Limitaram-se, portanto, às cores disponíveis e não experimentaram fazer outras.

A4 começou a pintar numa das metades da folha com amarelo e azul e depois passou para o roxo. Passado um pouco referiu:

*Com o amarelo por cima do azul vai ficar tudo verde. Está-me a aparecer outra vez o azul! (à medida que ia passando o pincel).
Está uma porcaria...*
(A4)

A4 fazia experiências com a cor mas não ficava satisfeita com os resultados. Do lado esquerdo da folha tinha contornado a azul a forma de um peixe, parecendo ser

influenciada pela pintura do colega A13 que tinha uma forma semelhante. Depois, pintou com várias cores por cima do peixe e com alguma pressão no pincel fez o contorno de uma mão. Do lado direito da folha, pintou dois círculos unidos entre si e no de cima colocou dois olhos de azul e uma boca de amarelo. Para finalizar, foi buscar novamente o amarelo e pintou dois braços na figura da direita.

Os alunos A3, A12, A7, A21, A5, A2, A17 e A22, de outros grupos, conversavam sobre o Euro 2004. De um modo geral, as conversas entre os alunos incidiam, além desse tema, sobre temas culturais como a música (*Bob Marley*), a Arte (o *abstracto*), sobre outros *países* e sobre a *moda*.

A maioria das pinturas realizadas nesta sessão reflecte opções de cor baseadas nessas vivências culturais, principalmente as que não abdicaram do verde, vermelho e amarelo para a bandeira de Portugal.

Alguns alunos demonstraram logo no início da sessão ter ideias para pintar. Só depois percebi que estavam influenciados pelo Euro 2004 e que nove dos 23 alunos pintaram sobre esse tema). Portugal tinha ganho o jogo no dia anterior contra a Rússia.

No final da sessão verifiquei que apenas nove alunos tinham feito sobreposição propositada de cores na folha de modo a obter outras que sentiam necessidade e que havia nas sessões anteriores, como o verde, o castanho e o laranja.

As cores mais utilizadas e mais vezes repostas nos copinhos foram o vermelho e o amarelo. Apesar disso, os alunos também optaram bastante pelo roxo e o azul.

Escola A – Sessão 4

Data: 18/06/2004

Tempo: 65 minutos

Local: Sala de expressões

Cores Disponíveis:



Azul, amarelo, vermelho, castanho.

Descrição

Esta sessão foi novamente na sala das expressões. Deste modo poderia continuar a observar e registar melhor todas as interações e verbalizações que ocorressem.

A paleta de cores continuou reduzida. Mas nesta sessão havia apenas as três cores primárias e em vez do roxo havia o castanho.

As cores que foram logo solicitadas pelos alunos e que não se encontravam em cima das mesas foram: de imediato o verde e só mais tarde o laranja (pedido por A4 e A1), o roxo (pedido por A22, A10 e A4) e o preto (pedido por A10 e A23).

A conversa nos grupos incidia ainda no Euro 2004 e nas cores e sua disposição na bandeira de Portugal.

A1 perguntava para os colegas quando é que iria haver tema. Os outros diziam que não sabiam, nem se mostravam muito interessados nisso.

A13 pintou uma mancha circular vermelha no centro da folha. A2 muito admirado com aquela forma perguntou:

Ah! O que é isso vermelho?

(A2)

É um meteorito.

(A13)

Os outros colegas estavam a olhar para a sua pintura parecendo espantados. O círculo vermelho poderia ser qualquer coisa, mas o facto dos colegas questionarem A13 acerca daquela forma e cor fez com que ele definisse de imediato o tema. Em seguida fez uma auréola à volta com amarelo e ao redor do amarelo fez mais um contorno com vermelho.

A22 não estava a conseguir desenvolver a sua pintura. Passou muito tempo a pensar no que haveria de pintar. Depois de ter pintado de vermelho um traço ondulado a

toda a volta da folha, proferiu:

Não sei que cores hei-de pôr mais! (...) Como se faz roxo?
(A22)

A professora decidiu não intervir. Alguns colegas disseram-lhe que cores podia misturar para fazer roxo, mas ele misturou amarelo e azul e pintou dois olhos de verde.

Precisava de laranja para os raios de sol...
(A1)

A1 misturou amarelo e vermelho e obteve a cor que sentiu falta. Tinha pintado um sol de amarelo em baixo de uma nuvem e acrescentou os raios de laranja.

A4 tinha pintado um coração com a cor laranja (semelhante ao do símbolo do Euro 2004) mas verbalizou:

Isto está mal feito!
(A4)

Começou, então, a pintar toda a folha de laranja e escreveu com letras castanhas a palavra Portugal. Posteriormente espalhou a tinta das letras e ficou uma mancha castanha sem se notarem as letras. A4 estava ao lado de A7 quando este iniciou primeiro a sua pintura sobre o Euro 2004, pintando o referido símbolo com a cor laranja no canto inferior direito da folha. A4, ao observar que o seu símbolo não estava tão semelhante ao real como o do colega, verbalizou alto aquele comentário e com a tinta da mesma cor começou a apagar o que tinha feito. Neste caso, a influência do outro está bem presente e a primeira opção de cor de A4 foi o laranja porque tentava imitar a pintura de A7. Mas este, seleccionou essa cor estereotipadamente porque pretendia corresponder à cor do símbolo tal como o conhece da sua vivência cultural.

A3 tinha pintado a traços uma árvore com tronco castanho e copa verde mas parecia descontente com o seu trabalho:



Fig. 7 – Pintura de A3.

Tenho uma ideia! Vou pintar com cores ao meio da folha e dobrar!

(A3)

Depois de espalhar as tintas que tinha disponíveis, abriu a folha e todos olharam admirados com o efeito. A3 comentou:

Olha, parece uma borboleta.

(A3)

Para a próxima não pintes uma árvore, não fica muito bem...

(A7)

Outros alunos decidiram copiar a técnica, novamente uns influenciam os outros. A18 despejou as tintas directamente do frasco em cima da folha. Utilizou todas as cores disponíveis, ou seja, amarelo, azul, vermelho e castanho, dobrou a folha e olhou para a sua pintura com uma expressão admirada.

A5 optou pelas mesmas cores adicionando também o verde e espalhando a tinta mais aos pingos por toda a folha. Ao ver o resultado comentou:

Oh, que coisa meu deus!

(A5)

A1 tinha pintado até ao momento uma nuvem azul com um grande sol por baixo. Decidiu com o pincel espalhar cores, sobrepor cores e dobrar a folha. Não manifestou muito agrado pelo resultado e disse:

Para a próxima faço melhor.

(A1)

Uau, fica fixe!

(A10)

Mais tarde A1 comentou sobre o trabalho de A23:

Ela está a pintar uma selva!...

(A1)

Penso que este comentário se deveu ao facto de A23 ter seleccionado um conjunto de cores como o vermelho, o amarelo, o verde, o castanho e o azul para pintar o que ela nomeou:

Uma casa dentro de uma árvore. Aqui tem um lago com peixinhos, florzinhas à volta...no céu tem os passarinhos e um arco-íris.

(A23)

Para elementos da natureza como a copa da árvore e para o chão, A23 sentiu necessidade de verde. Como não havia essa cor decidiu misturar o azul e o amarelo. A professora intervém quando observa que algumas crianças, com os pincéis de outras cores estão a sujar as cores originais:

Meninos, não coloquem o pincel de uma cor na outra, senão suja. Olha aqui! Depois já não têm amarelo para pintar...

(P.A.)

Mas alguns alunos não abdicavam da mistura de duas cores para obter outra, porque afirmavam precisar dela para representar os seus temas.

Entretanto, noutra grupo, surge uma conversa entre duas crianças:

O que é isso? Um desenho?

(A16)

É um desenho abstracto.

(A4)

Sabes o que é um desenho abstracto?

(A16)

Sei, é quando há uma pessoa com a cabeça ao contrário, ou virada para baixo, ou coisa assim, ...

(A4)

O teu desenho não é abstracto porque um desenho abstracto não se percebe e isso percebe-se. Abstracto é como o deles! (aponta para a pintura de A20 e A21).

(A16)

A4 não continua o diálogo. Levanta-se e traz mais tintas de grupos que já tinham acabado. Começa a pingar pela folha todas as cores. No final quando veio entregar a pintura à professora, para pôr a secar, disse:



Fig. 8 – Pintura de A20.

É pintado como os bebés pintam, bolinhas e tracinhos.
(A4)

A11 quando se sentou para fazer a pintura disse:

Não há tema? Assim não consigo fazer!
(A11)

Mais tarde, ainda com a folha em branco disse:

Vou fazer uma flor.
(A11)

Olha para as pinturas dos colegas (para tirar ideias?). Não começa. Refere:

Não sei o que vou fazer. Tem de haver tema.
(A11)

Eu já te dei uma ideia mas tu não queres fazer o mesmo que eu!... Olha, faz um desenho abstracto, despacha-te!
(A10)

A4 tinha ficado na sala a arrumar, começa a recolher copinhos com tintas e encontra um copo com roxo (que alguém tinha feito ao misturar o azul e o vermelho) e afirma alto:

Isto é roxo!
(A4)

Ai que bom, eu quero roxo!
(A10)

Mais tarde A10 diz para as colegas que andavam a arrumar:

Vocês têm de arranjar preto, o preto é muito preciso. Ó Cátia, não tens aí preto?
(A10)

Como ninguém encontrou preto ela pega no vermelho e refere:

O vermelho parece iogurte! Há bocado era mousse de chocolate (castanho) agora é iogurte!
(A10)

A ligação das cores com os sabores foi algumas vezes referenciada, mas quando A10 anteriormente se refere ao roxo não cria nenhuma conotação em relação ao sabor, provavelmente porque não encontra nenhuma analogia que esteja presente nas suas vivências.

Precisava de preto para fazer os passarinhos, como não há vou pintar de castanho...

(A23)

O estereótipo de cor está presente nesta opção de A23 para os passarinhos. A representação escura que os artistas fazem dos elementos que se encontram mais ao longe acaba por se tornar num estereótipo para as crianças. A23 seleccionou em primeiro o preto para representar os pássaros em forma de V mas como não tinha essa cor disponível optou pelo castanho porque era a cor mais escura que tinha na paleta. A expressão cromática desta criança foi proveniente, em parte, do que ela apreendeu da sua cultura visual.

A11 pintou uma aranha no canto superior direito da folha. A10 olhou para a pintura e disse:

Uma aranha numa praia? Ah! É mesmo imaginação...

(A10)

Logo em seguida A11 disfarça a aranha que tinha pintado fazendo uma forma semelhante a uma flor. Após algum interregno pinta mais duas formas semelhantes àquela. A teia permanece no canto inalterada.

Entretanto as colegas colocaram quase todos os copinhos com tinta à frente de A10 e ela ao ver aquilo disse:

Vou usar todas as cores que estão em cima da mesa para fazer as flores. Pim! Pim! Pim! (...) Na primeira vez que fizemos este trabalho havia mais cores. Tínhamos preto, lembram-se? Eu sei porque contornei o sol com preto e também havia roxo ou se calhar fizemos essa cor, já não sei...Isto é um tema ao termos de fazer a pintura só com estas cores.

(A10)

Depois decidiram misturar todas as cores que sobraram num só copinho. A10 disse para A11:

Olha para esta cor, sem espalhar!

(A10)

Era um acastanhado que deitou às pingas no desenho para terminar.

A influência do evento Euro 2004 foi ainda visível nesta sessão, nas pinturas de seis alunos. A16 escreveu em letras grandes “Portugal Força”, A14 “Portugal é Nação” e A7 “Portugal – Maniche 2 / Rússia 0”. Esta sessão realizou-se no dia 18, ou seja, entre a vitória de Portugal frente à Rússia no dia 16 e o jogo que se iria realizar no dia 20 contra a Espanha. Recordo que nestes dias de intervalo entre os jogos a televisão teve um papel fortemente apelativo aos portugueses para que colocassem as bandeiras, torcessem pela Nação, dessem Força ao país que estava de parabéns... Além disso a música da Nelly Furtado “Força” especialmente concebida para o evento, dominava os meios de comunicação.

As cores mais utilizadas nesta sessão foram o vermelho e o amarelo, embora o castanho e o azul também tenham sido bastante requisitados.

Mas, a maioria dos alunos não se confinou às quatro cores apresentadas, tendo solicitado desde o início da sessão o verde, laranja, roxo e preto.

Durante a 1ª e 2ª sessão as cores branco e rosa foram as menos solicitadas e utilizadas. Nesta sessão, os alunos continuaram a não solicitá-las para realizar as suas pinturas.

Escola A – Sessão 5

Data: 22/06/2004

Tempo: 50 minutos

Local: Sala de expressões

Cores Disponíveis:



Azul, amarelo, vermelho.

Descrição

Esta sessão foi novamente na sala de expressões.

A paleta de cores continuou a reduzir. Nesta sessão havia apenas o azul, amarelo e vermelho.

Alguns alunos estavam um pouco bloqueados com tão poucas cores. Perguntavam o que haviam de fazer assim só com aquelas cores.

Alguns começaram logo a pintar com algumas cores. Por exemplo A13 aderiu de imediato ao amarelo e pintou uma mancha circular no centro da folha. A7 pegou no vermelho para pintar a camisola do Figo (jogador de futebol pertencente à selecção nacional que jogou no Euro 2004).

Outros alunos começaram a sobrepor cores no papel de modo a obter outras não existentes nos copinhos, como por exemplo o laranja, o verde e o castanho.

O tema do Euro 2004 foi menos dominante nesta sessão.

A1 ao observar as cores disponíveis para aquela sessão afirmou:

*No primeiro dia tínhamos tantas cores... vai reduzindo.
Qualquer dia pintamos só com uma.*

(A1)

Começou por pintar um traço vermelho na vertical ao centro da folha. Depois pintou meio círculo amarelo de um lado e meio círculo azul do outro. Por fim preencheu o restante espaço com vermelho e mostrando-se insatisfeita dobrou a folha ao meio e voltou a desdobrar seis vezes. Ao entregar referiu:



Fig. 9 – Pintura de A1.

Nunca mais vou fazer desenhos abstractos.

(A1)

A18 começou por escrever “Euro” com vermelho no cimo da folha. Depois com amarelo escreveu “2004”. Fez um contorno à volta da frase com cor azul e continuou a pintura à volta de uma forma mais decorativa com tracinhos e pintas amarelas, vermelhas e azuis.

A7, após ter pintado o jogador da selecção Figo, sentiu necessidade de uma cor não existente na paleta daquela sessão:

Precisava de laranja para fazer aquele coração do Euro...
(A7)

Decidiu que não podia expressar aquele evento senão com aquela cor. Em seguida, decidiu misturar no papel o vermelho e o amarelo para obter o laranja do símbolo.

A22 também necessitou da mesma cor e optou pela mesma técnica para a conseguir.

*Olha p'ró meu! É um dragão azul com língua de fogo!
É igual ao que eu vi na festa da Coca.*
(A22)

Ambos os alunos fizeram uso do estereótipo da cor mas, neste caso, o laranja foi seleccionado por esta criança como uma cor quente para simbolizar o fogo.

A16 pintou novamente traços ondulantes como na primeira e segunda sessão, mas desta vez utilizou apenas as cores primárias.



Fig. 10 – Pintura de A22.

Também A6, A8 e A21 pintaram traços de várias cores.

A15 repetiu o tema da 3ª sessão mas apenas com as três cores disponíveis. Como no outro trabalho, começou por seleccionar em primeiro a cor vermelha para pintar a forma de um carro. Mas, desta vez, não sobrepôs as cores todas por cima dessa forma. Ainda acrescentou uma nuvem e um sol.

Penso que o facto de menos alunos terem pintado acerca do Euro 2004 encontra justificação no facto de Portugal já ter jogado no Domingo, há três dias. Na 3ª sessão verifiquei maior influência deste evento nas pinturas talvez porque Portugal tinha ganho no dia anterior.

Nesta última sessão os alunos optaram mais pelo vermelho e pelo azul, embora o amarelo também tenha sido muito utilizado, ora isolado para representar o sol e o

chão de areia, ora misturado com o azul para obter verde ou com o vermelho para obter laranja.
O preto não foi pedido por nenhum aluno, assim como o roxo, o branco e o rosa.

4.2.2.2. Escola B

O espaço de que dispusemos nesta escola foi apenas da sala de aula comum (dispondo de uma mesa rectangular para cada dois alunos, que foram agrupadas para que a paleta colocada no centro servisse a, pelo menos, quatro alunos e de um balde de água para que os alunos pudessem lavar os seus materiais).

Os alunos desta turma eram menos activos mas demonstravam muito interesse em participar nas actividades de expressão. O seu contacto com a pintura dentro da sala de aula era diminuto e a sua destreza com os materiais não estava muito desenvolvida. Não tinham, como na turma A, pincéis próprios.

Tabela 7
Planificação do trabalho de campo no meio rural

Escola B
Tema: Não foi dado qualquer tema – Pintura livre
Objectivo: Observar a descoberta, justificação e emprego da cor numa actividade de pintura livre.
Conteúdo: Cor e cultura
Duração: 5 sessões
Nº de Alunos: 12
N.º de pinturas realizadas por sessão: uma por aluno
Nº total de pinturas realizadas: 60

Escola B – Sessão 1

Data: 26/05/2004

Tempo: 65 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis:



Branco, rosa, roxo, azul, verde, amarelo, laranja, vermelho, castanho e preto.

Descrição

Cada aluno teve acesso a um pincel grosso e outro mais fino. No centro de cada mesa havia copinhos com as cores amarelo, azul, vermelho, preto, branco, roxo, rosa, laranja, verde e castanho.

Quando iniciaram a actividade a professora proferiu a frase:

Comecem a pintar e têm aí muitas cores para usar.

(P.B.)

Alguns alunos partilharam com os colegas o que iriam pintar na folha.

B10 explica a B3 o que vai fazer:

Olha, vou pintar uma casa e à volta uma cerca.

(B10)

Eu também vou fazer uma casa mas não vai ter cerca nenhuma, vai ter flores.

(B3)

B4, o primeiro aluno a utilizar o castanho, afirma:

Parece chocolate!

(B4)

B3 sentia necessidade de mostrar constantemente a sua pintura aos outros.

Levantava-se e percorria os outros grupos dando a conhecer o seu trabalho.

A professora mandava-o sentar.

Ao observar a pintura de B4, que se caracterizava naquele momento por um campo verde com uma cerca e um cavalo em castanho, disse:

Este foi o único a usar só 2 cores.

(P.B.)

Sorri e disse:

Sim, usou o verde e o castanho.

(I.)

B9 começa por seleccionar o castanho como cor central da sua pintura. No meio da folha, começa a pintar com essa cor a forma de um tronco de árvore. Em seguida usa o verde para a copa e para o chão. Faz uma casa amarela à direita com telhado vermelho. Em cima o sol amarelo e o céu azul. Em baixo pinta um arco-íris e umas flores com rosa, castanho e branco.



Fig. 11 – Pintura de B4.

O tema escolhido por B6 é quase igual ao de B9. As cores que optou para a árvore, o chão, o céu e o sol são as mesmas. As flores também são representadas com o rosa e branco mas os caules são verdes. A casa também apresenta o telhado de vermelho, mas as paredes, apesar de contornadas com amarelo foram preenchidas de branco.

B1 começa por fazer um sol amarelo com raios laranja e vermelhos. À frente desse sol pinta uma mancha verde e por baixo uma faixa de água azul. Refere:

Preciso de branco para fazer as ondinhas!

(B1)

Esta criança seleccionou duas cores estereotipadamente: o branco que aplicou nas ondinhas da água e o preto para simbolizar os pássaros em forma de V.

B2 inclinou-se para o centro da mesa e escolheu o preto como primeira cor do seu trabalho. Fez os contornos de uma casa e de um carro com o pincel e só depois usou o amarelo, o castanho e o vermelho para pintar essas figuras já delineadas a preto.

Quase no final da sessão ficou apenas B4 a pintar. Todos os outros já tinham acabado e estavam no recreio.

Entretanto B3 e B7 começaram a interferir na pintura de B4:

Põe aqui um bocado de amarelo!

(B3)

E se fosse azul? Ou laranja...

(B7)

Surge uma discussão sobre a selecção cromática a usar que resultou nos três a pintar na mesma folha.

A professora decidiu intervir:

Ah...aí já está a tendência de três...não podem fazer isso, vá...

(P.B.)

Nesta sessão as cores mais utilizadas pelos alunos foram o amarelo e o castanho, seguindo-se o verde, o azul e o vermelho.

Apesar disso, todas as cores foram utilizadas, excepto o roxo.

Não havia trabalhos dos alunos expostos nos painéis de cortiça que havia na sala, nem em qualquer parede. Observei que no painel de cortiça do centro da sala havia vários recortes de notícias e um poster de tamanho A3 com a imagem de Jesus Cristo, com vestes de cor arroxeadada.



Fig. 12 – Imagem presente no painel de cortiça da sala.

Escola B – Sessão 2

Data: 07/06/2004

Tempo: 60 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis:



Branco, rosa, roxo, azul, verde, amarelo, laranja, vermelho, castanho e preto.

Descrição

As cores para esta sessão eram as mesmas da anterior.

Alguns alunos aproximaram-se da mesa-paleta para ajudar a professora a deitar as tintas nos copinhos. B4 refere acerca do castanho:

É um castanho pouco castanho. Preciso de um castanho mesmo!
(B4)

B11, logo que a professora pousou o azul na sua mesa imediatamente o seleccionou para começar a sua pintura. Fez duas manchas de azul uma do lado esquerdo e a outra mais ao lado direito. Depois, optou pela cor verde e preencheu quase toda a folha com essa cor. Quando terminou a pintura verbalizou:

São as piscinas de Melgaço. Já fui lá uma vez! Tem uma grande e outra mais pequena e à volta é tudo relvinha verde...
(B11)

B10 estava a pintar um campo com um rio e um piquenique. Começou a discutir com um colega sobre as cores da toalha que se leva para o piquenique. Veio perguntar-me:

A toalha do piquenique não é vermelha e branca?
(B10)

Ao que eu respondi que ela poderia pintá-la das cores que achava que ficassem melhor. Pintou de vermelho e branco.

B8 começou por seleccionar o castanho e o amarelo para pintar uma faixa no centro da folha. O azul usou para o céu e para o chão. Depois, com o pincel desenhou três figuras e referiu:

Sou eu, um amigo meu e o pai dele, fomos andar de tractor

ontem e por isso eu pintei-os.

(B8)

Esta criança decidiu exprimir através da cor aquela vivência cultural que o seu meio lhe proporcionou no dia anterior.

B2 optou por pintar com laranja um foguetão. Na parte traseira aplicou uma mancha com a cor vermelha e com o azul pintou o chão e duas nuvens. O sol amarelo aparece no canto superior direito. Quase a terminar a pintura refere para B8:

Este foguetão anda a 1000 à hora, quase que nem o vês...Estás a ver aqui? É o fogo que ele deita por arrancar tão depressa!

(B2)

Quando ele se refere ao fogo, aponta para a mancha vermelha que pintou.

A cor verde foi quase sempre dominante em todas as pinturas, sempre para representar campos ou copas de árvores.

O azul também foi utilizado em grande percentagem, essencialmente na representação da água de lagos ou rios.



Fig. 13 – Pintura de B2.

B12 solicita o branco para aplicá-lo sobre o azul da água a sugerir ondinhas.

B1 usou quase todas as cores existentes na paleta para representar um tema que decorre das suas vivências em casa. Refere para B9:

Olha, este é o meu cão! O pêlo dele não é todo amarelo, tem uns bocados de castanho mas, como não sei fazer muito bem, pus assim...

(B1)



Fig. 14 – Pintura de B1.

B9 pintou o céu com azul, o chão de verde e um sol amarelo e laranja. Além disso, também representou um animal:

E este é o meu gatinho, ele é tão fofo...tem um lacinho cor-de-rosa à volta do pescoço!

(B9)

Nesta sessão as cores mais utilizadas pelas crianças foram o azul, o verde e o amarelo. Apesar disso, todas as restantes cores foram usadas, excepto o roxo.

O preto foi a segunda cor menos solicitada pelos alunos e foi aplicada apenas para representar uma cerca, as patas de um animal e os pássaros em forma de V.

Escola B – Sessão 3

Data: 21/06/2004

Tempo: 62 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis: 

Roxo, azul, amarelo, vermelho.

Descrição

A paleta de cores foi reduzida. Nesta sessão havia apenas o azul, o amarelo, o vermelho e o roxo.

Quase todos os alunos pediram de imediato o verde.

B4 olhou para as cores disponíveis e perguntou se não havia as outras cores que pintaram nas sessões anteriores. Quando se apercebeu que só tinha aquelas cores para fazer a sua pintura ficou bloqueado. Não conseguia começar, olhava para mim, olhava para os colegas e não pintava. Ficou muito tempo sem saber o que fazer. Virava-se para trás para as outras mesas e semicerrava os olhos. Comentou com um colega:

Oh... Não há verde! Queria fazer um campo.

(B4)

Depois, passado algum tempo, decidiu pegar no azul. Mas pintava com muito desânimo, pegava no pincel muito lentamente e fazia movimentos desinteressados.

No outro grupo B11 perguntava para B6:

Não há castanho?

(B11)

B2 e B12 falavam sobre o jogo do dia anterior (uma vitória de Portugal no Euro 2004). Apesar disso, penso que não estavam tão influenciados pelo fenómeno, pois nenhum deles pintou sobre esse tema.

B8 começa a sua pintura seleccionando o vermelho como cor principal para representar um carro de bombeiros. Em seguida faz uma mancha da mesma cor no canto inferior direito da folha e faz uma mangueira amarela que estabelece a ligação entre os dois elementos. Estabelece o azul para o céu, o verde para o chão e ainda pinta uma figura humana. Verbaliza:

Pintei um carro dos bombeiros, um peixe a arder e a Dona Florinda (cozinheira da cantina da escola).

(B8)

B4 após ter pintado um pouco de amarelo ao lado do azul parou novamente para pensar. Parecia estar um pouco perdido e a fazer a pintura às prestações. Conforme lhe surgisse uma ideia ele colocava-a em prática. Acabou por fazer uma figura humana que denominou:

O Joãozinho, o meu irmão!

(B4)

B10 dividiu a folha em quatro partes, cada uma simbolizando uma estação do ano com contornos de amarelo, vermelho, azul e roxo. Depois perguntou como se faz a cor de pele. Mas não quis fazer e pegou no amarelo para substituir. Pintou uma pessoa com esta cor e com uns calções vermelhos na parte que denominou de *Verão*.



Fig. 15 – Pintura de B1.

B1 pintou sobre o *Sonic, O Porco-espinho*

(Herói, protagonista de aventuras, que aparece em livros de B.D. e em consolas de jogos). Com uma grande mancha circular amarela definiu o rosto, com vermelho pintou o cabelo a terminar em forma de espinhos. Por fim com azul, vermelho e roxo contornou outros pormenores incluindo a boca e um olho.

B9 queria castanho, mas não foi capaz de sobrepor as cores no papel de forma a obter o colorido desejado.

B3 sem perguntar pelo verde misturou na folha o azul e o amarelo e conseguiu a cor que queria. B11, B8 e B6 também conseguiram obter o verde com a sobreposição para pintar a relva.



Fig. 16 – Pintura de B3.

B4 no final, quando todos já tinham acabado, foi fazer a mistura do vermelho, amarelo e azul para obter castanho. A professora repreendeu-o porque ele pintou

uma mancha grande no caderno. Depois a professora deu-lhe uma folha branca para ele aproveitar as tintas que tinham sobrado. B4 pintou logo outra mancha castanha ao centro da folha. Logo a seguir foi a outro grupo buscar o amarelo e o azul para fazer o verde. Mostrava extrema satisfação e alegria.

A professora, em conversa comigo, disse que se ela própria tivesse que fazer as cores que faltam também não sabia. Afirma:

Não tenho muito jeito para isto.

(P.B.)

Dos doze alunos apenas quatro fizeram mistura de cores para obter o verde e o castanho.

Os restantes oito cingiram-se exclusivamente às cores apresentadas.

Quase todos os alunos usaram o roxo, mas as cores mais utilizadas foram o vermelho, o azul e depois o amarelo.

Nenhum aluno sentiu necessidade de usar preto, branco ou rosa.

De um modo geral, os temas representados pelas crianças nesta sessão foram novamente de encontro às vivências culturais do meio.

Escola B – Sessão 4

Data: 22/06/2004

Tempo: 55 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis:



Azul, amarelo, vermelho, castanho.

Descrição

A paleta de cores continuou reduzida. Nesta sessão havia apenas o amarelo, o azul, o vermelho e em vez do roxo havia o castanho.

B4 demonstrou uma reacção muito positiva em relação às cores disponíveis para pintar, exclamando:

Ah! Hoje temos castanho!

(B4)

Não hesitou e começou logo a sua pintura com aquela cor para representar uma grande montanha. Depois pegou no azul e pintou no centro da montanha o que ele chamou de “queda de água”. No canto superior esquerdo pintou um pequeno sol amarelo. O castanho foi novamente dominante na sua pintura.

B1 perguntou a B11, a B6 e a B7:

Porque é que vocês só fazem casinhas e árvores?

(B1)

Todos responderam conjuntamente:

Olha!...

(B11, B6 e B7)

Podiam fazer pássaros, caracóis, ...

(B1)

Era preciso que soubéssemos fazer!

(B6)

Ela, gesticulando disse:

É fácil! Faz-se assim umas coisinhas e já está.

(B1)

Nenhum daqueles alunos tentou representar o que B1 sugeriu, apenas B7 parecia ter sido um pouco influenciada quando optou por fazer pontos por toda a pintura. Os outros (B11 e B6), optaram pelo amarelo para as paredes da casa, vermelho para o telhado, verde para a copa da árvore e para o chão e castanho para o tronco.



Fig. 17 – Pintura de B7.

Mas B1, também não representou caracóis ou pássaros. Com vermelho começou por fazer

um coração. Depois pintou aos lados com azul, em baixo amarelo e voltou a solicitar o vermelho para preencher o espaço de cima da folha. No fim, fez uns olhos, nariz e boca no coração e com o castanho uns traços por cima do vermelho que sugerem uma cerca.

B4, B5, B1 e B10 foram os únicos alunos a pintar exclusivamente com as cores disponíveis. Não fizeram qualquer sobreposição de cores no papel de modo a obter outras.

Os restantes alunos fizeram sobreposições nas suas folhas de modo a obter o verde e o laranja. De resto não solicitaram outras cores nem mostraram intenções de as obter.

B5 optou pelo azul para fazer a representação da água. Por cima, com amarelo fez um sol. Outra criança, ao observar o seu trabalho refere:

Ah! Já estou a perceber o teu desenho, mas pensei que ias fazer à beira do oceano uma coisa castanha ao meio...

(B4)

B5 não respondeu. Pegou no pincel e começou a pintar uma mancha de castanho ao meio. Depois, continuou e ainda pintou mais uma mancha do lado direito e outra do lado esquerdo. No fim ainda contornou um cavalo com a mesma cor. Depois disse:

É uma ilha, o sol e a água. Sei dizer tudo o que pinteí menos estas manchas castanhas...

(B5)

B8 pintou uma figura de rosto amarelo e corpo verde e disse:

É a Maria! É um saco de batatas porque ela está gorda!

(B8)

B3 pintou várias copas de árvores de azul e depois com muito esmero e delicadeza sobrepôs amarelo para ficarem como ela disse:

Bem verdinhas.

(B3)

B10 iniciou a sua pintura com a cor azul para representar a água. Em seguida, com amarelo pinta o chão a sugerir areia. No final, ainda fez um arco –íris. Levantou a sua pintura e verbalizou:

É um arco-íris, o mar e uma praia.

(B10)

Das cores que foram disponibilizadas, as que os alunos mais utilizaram foram o castanho e o azul, seguindo-se o amarelo e o vermelho. Mas, além dessas, o verde foi muito solicitado e feito no papel através da mistura do azul e do amarelo, principalmente para representar árvores e campos.

Nenhum aluno solicitou as cores branco, preto, rosa e roxo.

Escola B – Sessão 5

Data: 23/06/2004

Tempo: 55 minutos

Local: Sala de aula

Cores Disponíveis:



Azul, amarelo, vermelho.

Descrição

A paleta de cores continuou a reduzir. Nesta sessão havia apenas o amarelo, o azul e o vermelho. Como pretendia observar o efeito desse desafio, sentei-me perto da mesa-paleta logo no início da aula.

O primeiro a espreitar as cores que já estavam nos copinhos foi B4. Perguntou de imediato:

Não tem castanho? Oh!...

(B4)

Ficou um pouco bloqueado, até que perguntou a B10 como se fazia o castanho que já não se lembrava. B10 respondeu-lhe que podia fazer com aquelas três cores que lá havia. A satisfação dele era notória. Começou por aplicar o vermelho, depois o azul e por fim o amarelo. Conseguiu assim uma montanha em castanho e com o azul pintou em cima o céu e em baixo um rio.



Fig. 18 – Pintura de B4.

B3, B6 e B7 representaram o tema mais

habitual, a casa e o campo. Curiosamente nenhum aluno representou árvores.

B2 tentou imitar o tema que B1 tinha representado na 3ª sessão sobre o *Sonic, o Porco-espinho*. Tal como B1, começou por seleccionar o amarelo para o rosto e vermelho para o cabelo, mas acabou por passar vermelho também no rosto e assim obter o laranja. O olho, a boca e uns traços do cabelo optou por pintá-los com a cor verde. No final escreveu *Soni 3*, em vez de *Sonic 3*. Penso que esta criança não conhecia bem o personagem que representou mas fixou-o da pintura de B1, assim como as cores amarelo e vermelho.

Nesta sessão todos os alunos sobrepuseram cores nas folhas de modo a obter outras não se restringindo apenas às apresentadas. Penso que até aqui, as crianças conseguiam representar os seus temas mais facilmente porque, de uma forma ou de outra, tiveram quase sempre o castanho disponível e o verde iam fazendo no papel. Nesta sessão continuaram a sentir necessidade dessas cores mas como não as tinham disponíveis decidiram obtê-las através da sobreposição no papel: o verde, o castanho e o laranja. De resto não pediram outras cores nem mostraram intenções de as obter, o que me leva a crer que só sentem falta das que utilizaram nesta sessão para representar os seus temas.

B12 começou a contar que tinha brincado muito com o seu gato e que tinha jogado à bola.

A conversa da turma encaminhou-se para as brincadeiras que cada um faz. Algumas dessas verbalizações:

Nós vamos muitas vezes no tractor para trabalhar a terra.
(B8)

Eu e os meus primos fazemos uma brincadeira que é a ver quem arruma mais fardos de palha em menos tempo. É muito divertido e fartamo-nos de rir.
(B5)

Ajudo a minha mãe a pôr a mesa.
(B10)

Gosto de varrer o chão.
(B12)

Dessas conversas pude constatar que os tempos livres são passados, a maioria das vezes, no campo a trabalhar e que sete alunos ainda não têm televisão.

No final da sessão eles quiseram mostrar-me os arcos de flores que fizeram para as marchas populares e cantaram. Alguns ainda foram buscar a flauta e tocaram também. Gostei muito de os ouvir, estavam muito afinados.

Apesar de eu não dizer que aquela era a última vez que lá estaria, parecia que os alunos agiam como tal.

4.2.2.3. Reflexão/Avaliação

Durante as cinco sessões realizadas, na turma A, o clima de entendimento entre nós foi muito bom e os alunos revelaram algum à vontade na área da expressão plástica, mostrando estar habituados a trabalhar esta disciplina.

Na turma B o relacionamento que se estabeleceu entre nós foi aberto, o que proporcionou alguns momentos de diálogo muito ricos e interessantes sobre as vivências culturais do seu meio. Estes alunos não estavam muito habituados a trabalhar a área da expressão plástica, o que não se traduziu, de forma alguma, numa pobre prestação em termos de expressividade verbal e cromática.

A actuação das professoras nos dois contextos, durante as actividades, foi pouco activa e interveniente na acção. Não foi estabelecida qualquer motivação para a cor nem explorados conteúdos relacionados com esse elemento da gramática visual. Ambas deram liberdade aos alunos na selecção das cores a utilizar na pintura e não interferiram nos seus trabalhos.

Alguns alunos faziam comentários sobre o seu trabalho e o dos outros durante a sessão, outros preferiam falar sobre a sua pintura no final, embora nunca tenha solicitado ou obrigado a tal.

Nas observações realizadas, constatei que o acto de pintar não se resumiu apenas a uma simples expressão, pelas crianças, de qualquer coisa. O contacto que foram obtendo com os materiais disponíveis fez transparecer o prazer com que manipularam as tintas, a troca animada de pincéis mais finos e mais largos e o registo de marcas de cor na folha de papel branco. Também não foram indiferentes à apropriação dos frascos de tinta por parte de alguns colegas, o que resultou algumas vezes numa dinâmica um pouco conflituosa pela posse de determinadas cores, principalmente no que diz respeito ao amarelo, verde, azul, vermelho e castanho, que foram as mais requisitadas.

No processo de exploração da cor, a quantidade de tinta vertida nos copinhos foi, por vezes, motivo de interacção entre as crianças. Ocorreram algumas disputas entre os grupos, para ver quem tinha mais cores e maiores quantidades de tinta. Estas comparações de material aconteceram quase sempre no início das actividades, logo após a colocação das folhas, pincéis, copos e tintas nas mesas.

A interacção com as propriedades da cor também foi estabelecida com prazer, verificada no percurso dos alunos até à mesa-paleta para despejar cores nos copinhos,

raspando com os dedos os restos de tinta sobrando no final das sessões, ou mesmo entornando na folha de papel as cores vindas directamente dos frascos.

Em vários momentos observei grupos de alunos que se juntavam numa mesa a interagir com os materiais, denotando uma grande espontaneidade e naturalidade.

A nomeação de certas cores foi outro aspecto relacionado com os materiais constatado nas actividades de expressão. Alguns alunos enquadraram as cores dentro de referenciais conhecidos, associando-as a objectos. Exemplos dessas verbalizações ocorreram na 1ª sessão com a turma B e na 4ª sessão com a turma A:

Em referência ao castanho – *Parece chocolate!*

(B3)

O vermelho parece iogurte! Há bocado era mousse de chocolate (castanho) agora é iogurte!

(A10)

Esta última afirmação, além de explorar a associação da cor com o objecto, também foi de encontro à própria consistência da tinta e à descoberta sensorial. O facto de parecer iogurte ou mousse aponta para o carácter físico do material que, neste caso, é cremoso e opaco. Estas crianças criaram, assim, significados simbólicos através de associações entre as cores e as experiências pessoais vividas em casa ou noutros locais, fazendo transparecer o vínculo afectivo que criaram naquele momento com aquelas cores.

Verificaram-se essas associações no caso de algumas crianças, principalmente da escola B, que demonstraram um laço afectivo relativamente aos animais que vivem no seu meio e revelaram as representações cromáticas internas que têm deles devido à sua imersão sociocultural. Por exemplo, na segunda sessão foi frequente a representação de cavalos no meio de campos (B5 e B4), como se observa na realidade daquele meio, e de alguns animais domésticos como o cão e o gato no caso de B1 e B9.

Mas, a aproximação à diversidade cromática é visível nas pinturas das crianças dos dois meios. Alguns alunos misturavam cores porque sentiam necessidade de algumas não existentes na mesa-paleta, essenciais ao tema que queriam representar.

A riqueza da partilha de explorações com os materiais foi visível em ambos os contextos (rural e urbano) e permitiu aos alunos a abertura dos horizontes na pintura como forma de expressão e uma interacção em grupo desenvolvendo os sentidos e a utilização da cor.

Através das sessões presenciais que as crianças se expressam, através da escolha e do uso da cor, de uma grande variedade de formas. Entre estas estão: a forma como elas colocam as cores no papel; a frequência com que utilizam umas em detrimento de outras e a repetição; os contrastes de cores mais persistentes.

No decurso do trabalho de campo, observei as maneiras das crianças utilizarem as cores na folha de papel, durante a realização da pintura.

Algumas preenchem a folha ou parte dela com uma cor e, em seguida, cobriam essa cor com outra (*fig. 19 e 20*). Outras crianças, ao invés de sobrepor as cores no papel, pintavam cada uma delas separadamente (*fig. 21 e 22*). Esta forma de aplicação utiliza as propriedades puras da cor como forma de expressão. Muitas vezes as figuras não se tocam, outras vezes, as cores entram em contacto nos seus extremos mas são delimitadas por um contorno cromático diferente.

Por último, a observação permitiu-me verificar que algumas crianças colocavam a cor misturando-a indiscriminadamente (*fig. 23 e 24*). Nestes casos não houve uma conotação cultural das cores, o que afastou do objecto do estudo, porque a preocupação das crianças passou a ser muito mais de descoberta sensorial e artística. Estas crianças, ao realizar este tipo de pinturas, parecem ter encontrado de uma forma autónoma aquilo que poderia ter sido orientado pela professora. Isso teria provavelmente evitado que as crianças descentrassem a sua atenção do objecto de estudo que era exprimirem as suas vivências culturais através da cor. Como conclusão, constato que a liberdade total em termos de opção metodológica possa não ter sido a mais adequada.

Apesar disso, penso que todas as cores tiveram uma importância particular para as crianças, mesmo que por vezes, representadas em menor escala nas pinturas ou repetidas em inúmeros trabalhos.

Assim, a frequência de utilização ou a repetição das cores não pode ser considerada como uma medição, mas deve ser analisada tendo em consideração uma série de factores que caracterizam a expressão individual durante a actividade como, por exemplo, a cor em relação à forma criada.

Algumas crianças mostraram-se interessadas em usar com frequência a mesma cor por associação aos objectos da vida real. Na Escola B observei que as casas são quase todas individuais, com terreno à volta e têm o telhado laranja avermelhado e as paredes são, regra geral, amarelas (até a própria escola onde se realizou este estudo), cores que estiveram totalmente presentes na representação desses mesmos objectos nas pinturas realizadas (*figs. 25 a 30*).



Fig. 19 – Pintura de A1.



Fig. 20 – Pintura de A15.



Figura 21 – Pintura de A18.

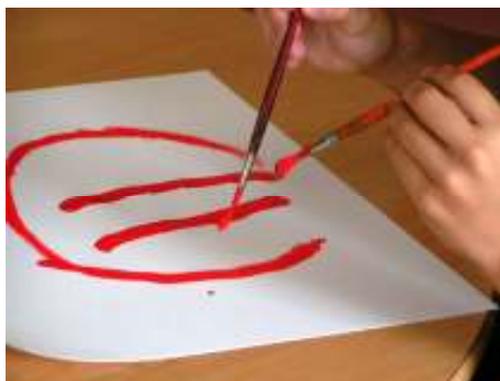


Figura 22 – Pintura de A2.



Figura 23 – Pintura de B11.



Figura 24 – Pintura de A4.



*Figura 25 – Pintura de B7
Observa-se a utilização do vermelho para o telhado, o amarelo para as paredes da casa e o verde para o campo florido em redor.*



*Figura 26 – Pintura de B7
Repetição do vermelho, amarelo e verde para o telhado, paredes e campo, respectivamente, tal como na figura anterior.*



*Figura 27 – Pintura de B10
A repetição do vermelho para o telhado, do amarelo para as paredes da casa e, neste caso o verde para a copa da árvore e o castanho para o tronco e para a cerca.*



*Figura 28 – Pintura de B4
Neste caso observa-se a repetição do castanho para a cerca e do verde para o campo.*



*Figura 29 – Pintura de B4
Aqui o castanho é utilizado para representar uma montanha e o azul para um rio.*



*Figura 30 – Pintura de B7
Novamente, o azul associado ao rio.*

Aqui a riqueza cromática agiu em função do envolvimento apelativo do meio rural, não só em relação ao facto dos alunos terem pintado os telhados de vermelho/laranja e as paredes das casas de amarelo, mas também na repetição do azul para representar os rios, do verde para as copas das árvores e para o chão (provavelmente representando os vastos campos com erva que se avistam a cada passo naquele meio), do castanho para os troncos, montanhas e cercas.

Numa das minhas visitas à Escola A observei que as casas, além de poderem ser construídas sob a forma de prédios altos, podiam ou não ter telhado. Os telhados que observei vão desde o característico laranja avermelhado até ao cinzento, verde ou preto e a cor mais frequente das paredes é o branco e também o cinzento em alguns revestimentos actuais que imitam o granito. A predominância de cores neutras no envolvimento urbano, – quer nas habitações, nos passeios ou nas estradas – e a falta de espaços verdes faz com que a riqueza cromática seja mais ténue e isso foi reflectido nas pinturas das crianças deste meio (*figs.31 a 36*). Por exemplo, no caso já referido dos telhados observei que, apesar do vermelho ser predominante para a sua representação, também foi aplicado o cinzento juntamente com preto e o verde. A criança que pintou o telhado de verde, cor pouco habitual para esse objecto na realidade, estabeleceu uma relação entre a cor e o objecto, não se fixando apenas no que existe na realidade do seu contexto, mas figurando uma observação visual mais própria.

Outra particularidade totalmente distinta da Escola B está relacionada com as cores representativas das paredes das casas. As crianças do meio urbano não preencheram com cor as paredes das casas que representaram, tendo apenas contornado as formas. Na maioria dos casos esses contornos eram realizados a preto ou cinzento e a área interna era deixada em branco.

As grandes extensões de água foram pintadas pelas crianças das Escolas A e B com o azul, as árvores com castanho ou cinzento para o tronco e com verde para a copa. Mas o verde, além do propósito de representar árvores, também caracterizou repetidamente campos de futebol em 4 das pinturas realizadas e foi muito frequente a sua aplicação na bandeira de Portugal (em 9 trabalhos).

Chevreul (1828) revelou o princípio de que uma cor isolada não tem o mesmo significado quando junto de outra cor. Também as crianças deste estudo quando pintavam e juntavam uma cor a outra, parecia que pretendiam escolher contrastes significativos daquilo que pretendiam simbolizar.



*Figura 31 – Pintura de A19
O cinzento e o preto representam o telhado e a chaminé da casa.*



*Figura 32 – Pintura de A9
Neste caso o telhado é representado pelo verde.*



*Figura 33 – Pintura de A2
Aqui a representação do telhado é a mais característica, com vermelho, mas nota-se a ausência de cor no espaço interno delimitado pelos contornos pretos à volta da casa. A árvore da esquerda, com o tronco cinzento, não é tão representativa do real como a da direita que se assemelha às representadas pelas crianças do meio rural.*



*Figura 34 – Pintura de A21
Novamente a representação do telhado a vermelho e a ausência de cor no espaço interno delimitado, neste caso, por contornos cinzentos. As árvores também não obedecem ao esquema mais típico da representação do tronco com castanho.*



*Figura 35 – Pintura de A15
A grande mancha verde é predominante nesta pintura e simboliza um campo de futebol.*



*Figura 36 – Pintura de A14
Também associado ao futebol, representativo da selecção portuguesa no Euro 2004, o verde está presente na bandeira do país.*

Nas pinturas das crianças do meio urbano (figs.37-39), por exemplo, foi muito evidente o contraste das complementares vermelho e verde, simbolizando a bandeira de Portugal. Os contrastes a que me refiro neste ponto são aqueles que se caracterizam por ocupar uma parte significativa na folha de papel. Através de manchas de cor, o contraste mais visível nas pinturas destas crianças, além do já referido, foi o Amarelo/Vermelho/Azul. No meio rural (figs.40-42) também observei alguns alunos a pintar manchas de cor no papel, obtendo contrastes de castanho/verde, azul/ branco, azul/verde, castanho/azul, amarelo/vermelho/azul. Esta expressão de contrastes de cor mediada pela pintura, revelou ser uma forma de comunicação e uma linguagem que permitiu às crianças transmitir no papel o que apreenderam do seu meio.

A redução propositada de cores, a partir da 3ª sessão, também foi um factor interessante a observar. Através desse desafio, os alunos tentaram ultrapassar o facto de lhes faltar determinadas cores e passaram a sobrepor ou misturar no papel para as obter.

Consegui fazer verde no papel!

(A10)

As verbalizações dos alunos, daí ocorridas, também confirmam o processo de resolução de problemas pelo qual eles atravessaram:

Precisava de preto para fazer os passarinhos, como não há vou pintar de castanho...

(A23)

Pensei, inicialmente, que eles não iriam manifestar-se tanto e que se cingiriam às cores apresentadas. Acho que este facto foi revelador de que as crianças estavam a escolher as suas cores de acordo com a sua preferência para o que queriam representar:

Oh... Não há verde! Queria fazer um campo.

(B4)

Precisava de laranja para fazer aquele coração do Euro...

(A7)

Precisava de laranja para os raios de sol...

(A1)

O facto das restantes cores não estarem visíveis, não fez com que os alunos as dispensassem, pelo contrário, fez com que as solicitassem verbalmente com a justificação de que eram necessárias.



Figura 37 – Pintura de A7
Nesta pintura é visível a expressão liberta das cores, através de contrastes de vermelho, amarelo, azul e roxo.



Figura 38 – Pintura de A5
Nesta pintura a criança despejou as cores ao centro e ao lado esquerdo e quando dobrou a folha obteve uma simetria colorida. Os contrastes são realizados através das cores azul, amarelo, castanho, vermelho e verde.



Figura 39 – Pintura de A13
Novamente o azul, amarelo, vermelho e roxo em contraste, embora de uma forma menos liberta, preenchendo uma forma oval. O azul circunda a figura vermelha, delimitada pelo contorno roxo.



Figura 40 – Pintura de B11
Neste trabalho existem dois contrastes simultâneos. O verde preenche todo o fundo da folha e, além de contrastar com o azul entra em contacto com o par branco/vermelho da casa.



Figura 41 – Pintura de B1
O fundo vermelho entra nas outras formas, ao centro, para contrastar com o amarelo e o azul. Na parte superior emergem do fundo traços verticais quase paralelos entre si de cor castanho.



Figura 42 – Pintura de B12
Nesta pintura existe como que uma organização dos contrastes. Ao centro o contraste do fundo azul com o vermelho e o amarelo afiguram um rosto. À volta os contrastes são organizados através de pontos de cor vermelhos, amarelos, azuis e castanhos em simultânea alternância.

4.2.3. Utilização das cores disponibilizadas

Relativamente à análise por sessão, das opções cromáticas das crianças existem variações.

Na primeira sessão a cor mais utilizada pelos alunos da turma A foi o azul, seguindo-se o verde e o amarelo. O branco não foi usado por nenhuma criança e o rosa apenas por 2% dos alunos. Na turma B houve duas cores mais requisitadas pelos alunos que foram o amarelo e o castanho, seguindo-se o azul, verde e vermelho. Nenhum aluno aderiu à cor roxo.

Cores mais utilizadas na Sessão 1

Gráfico 1 - Turma A

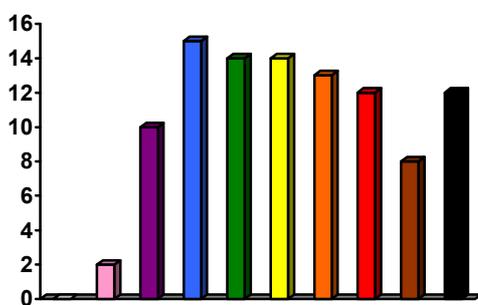
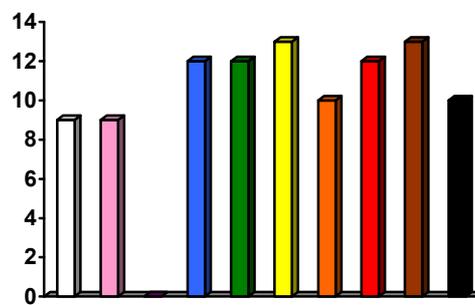


Gráfico 2 - Turma B



Na segunda sessão, as cores a que os alunos da turma A mais aderiram foram o verde e o amarelo, seguindo-se o azul e o castanho. Novamente, nenhum aluno utilizou o branco e o rosa só foi requisitado também por 2% como na primeira sessão.

Também na turma B a persistência de não utilizar o roxo permaneceu como na sessão anterior. A segunda cor com menor aderência foi o preto, apenas usada por 3% do total de alunos. Ao invés, o azul foi a cor que os alunos mais preferiram, e em seguida o verde e o amarelo.

Cores mais utilizadas na Sessão 2

Gráfico 3 - Turma A

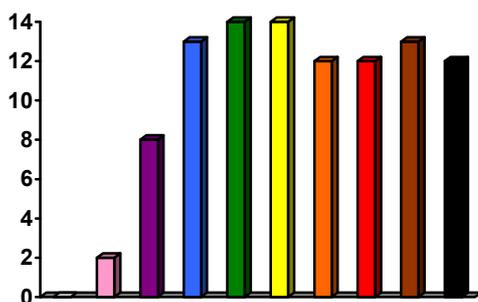
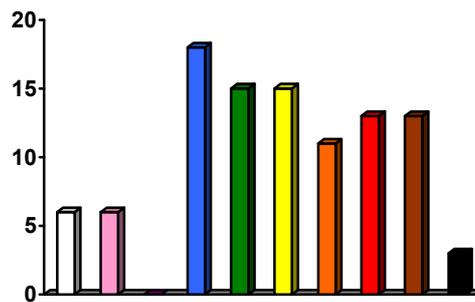


Gráfico 4 - Turma B



Na terceira sessão as cores foram reduzidas e na turma A as mais utilizadas foram o amarelo e o vermelho. Na turma B os alunos requisitaram mais o vermelho e o azul. Todas as cores disponibilizadas foram usadas pelos alunos em ambos os meios.

Cores mais utilizadas na Sessão 3

Gráfico 5 - Turma A

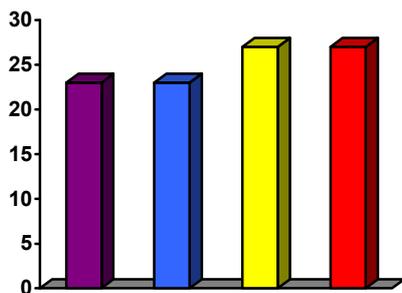
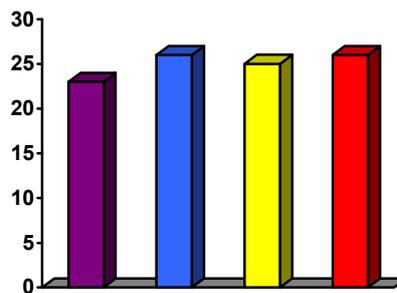


Gráfico 6 - Turma B



Na sessão 4, o vermelho foi a cor preferida dos alunos da turma A. Na turma B a escolha mais frequente dividiu-se por duas cores, o castanho e o azul.

Como na sessão anterior, todas as cores foram exploradas pelos alunos, muitas vezes como forma de obter secundárias.

A cor menos usada pela turma A foi o azul e pela turma B foi o vermelho.

O amarelo teve uma adesão um pouco mais elevada na turma B, muito utilizado para a representação de casas, de chãos e do sol.

Cores mais utilizadas na Sessão 4

Gráfico 7 - Turma A

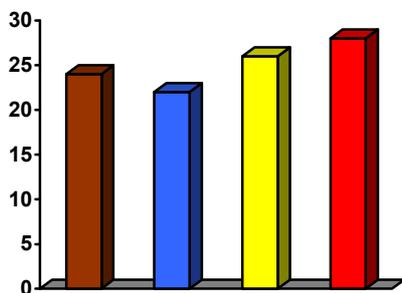
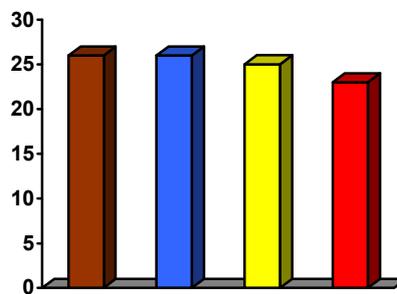


Gráfico 8 - Turma B



Na última sessão as cores mais utilizadas pela turma A foram o vermelho e o azul e na turma B foi o vermelho que mais se destacou.

As três cores disponíveis foram usadas por todos os alunos, ora colocadas separadamente ora misturadas para a obtenção de outras secundárias.

Cores mais utilizadas na Sessão 5

Gráfico 9 - Turma A

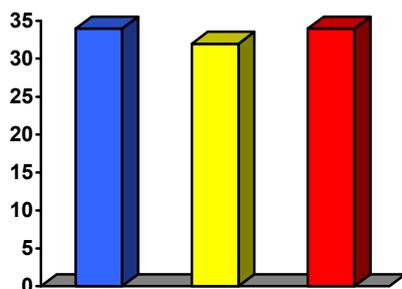
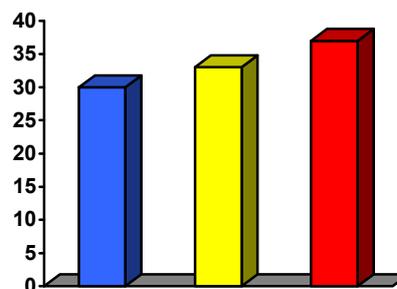


Gráfico 10 - Turma B



As cores mais rejeitadas pela turma A, durante as duas primeiras sessões, foram o branco e o rosa. Na turma B, essas duas cores, foram usadas por um número razoável de alunos mas o roxo foi rejeitado até à sessão 3.

A partir dessa sessão todas as cores foram utilizadas, mas as mais solicitadas nos dois meios foram o vermelho, azul, amarelo, verde, laranja e castanho.

As crianças da turma B optaram pelo vermelho, principalmente para representar telhados e carros de bombeiros. Na turma A, o vermelho foi seleccionado, essencialmente, para representar telhados, corações, roupa e a bandeira de Portugal.

O azul foi muito solicitado pelas crianças dos dois meios para representar, quase exclusivamente, o céu e a água.

A cor amarela também esteve muito presente nas pinturas das crianças. Na turma B, essa cor foi seleccionada para as paredes das casas, para o sol e, por vezes, para o chão. A turma A optou por essa cor, não só para o sol e chão, mas também para o centro da bandeira nacional.

O verde, preferido pela turma B para representar os campos de erva e as copas das árvores, foi seleccionado pela turma A para representar os campos de futebol, as folhas das palmeiras e a bandeira de Portugal.

O laranja, em ambos os meios foi representativo de pessoas, do sol, do arco-íris, e ainda do símbolo do Euro 2004 (na turma A).

O castanho, no meio rural foi requisitado para representar montanhas, cercas e troncos de árvores. No meio urbano, essa cor além de ser aplicada nos troncos das árvores, também foi preferida para as palmeiras, ilhas, barcos e carros.

4.3. SUMÁRIO

Este capítulo descreveu a fase de implementação do estudo de caso nos dois contextos (rural e urbano), contemplando os encontros iniciais com as professoras, a descrição das sessões e a utilização das cores disponibilizadas.

Dos encontros preliminares com as professoras A e B, constatei que a área de Expressão Plástica não era devidamente explorada na sala de aula. Ambas se justificaram na pouca afinidade que tinham com a pintura, na insegurança ou desconhecimento das técnicas e, conseqüentemente, na desmotivação para desenvolver esta área.

Das observações efectuadas nos dois contextos constatei que as crianças sentem necessidade de verbalizar as suas opções cromáticas, quer durante a realização da pintura, quer no final, e justificam-nas com base nas vivências culturais, enquadrando-as muitas vezes dentro de referenciais conhecidos ou associando-as a objectos.

Por fim, verifiquei que as cores mais solicitadas pelas crianças durante as cinco sessões foram o vermelho, azul, amarelo, verde, laranja e castanho e as menos utilizadas foram o branco, rosa, roxo e preto. Apesar disso, existiram diferenças relativamente aos motivos que cada criança escolheu para essas cores. Por exemplo, enquanto que no contexto rural as crianças seleccionavam o verde para os campos de erva, onde se encontravam cavalos castanhos e cercas, no contexto urbano, a mesma cor, era escolhida para os campos de futebol e para a Bandeira de Portugal.

Essas seis cores foram as mais solicitadas pelos alunos dos dois contextos, embora com objectivos de expressão cultural distintos.

Através das sessões, também reconheci que o facto de retirar algumas cores da mesa-paleta, efeito de *provocação* de Weick (1968), suscitou reacções nos alunos e amplificou a observação dos seus comportamentos, no sentido de verificar quais as cores que eles sentiram mais falta.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1. INTRODUÇÃO

Pretendo realçar na análise que se segue, a importância da reflexão de diversos aspectos relativos às interações entre as crianças, a sua relação com a cultura e com a cor na pintura, e de que forma se apropriaram dessas cores.

De acordo com as questões da investigação, inicialmente colocadas, dividi a interpretação em cinco temas. O primeiro reflecte acerca do meio cultural como factor motivador para as opções cromáticas. O segundo recai sobre as cores mais utilizadas pelas crianças. O terceiro interpreta o modo como as crianças justificam a selecção de cores que utilizam. O quarto analisa as temáticas das pinturas e de que forma as crianças são condicionadas pelos estereótipos culturais do seu meio. Por fim, o quinto reflecte sobre a motivação dos professores para o uso da cor.

5.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.2.1. Meio cultural como factor motivador para as opções cromáticas

As cores que emergiram das pinturas realizadas pelos alunos foram notórias do papel da cultura e das vivências proporcionadas pelo meio envolvente. Por exemplo, toda a simbologia inerente ao evento “Euro 2004” parecia estar fixada no espírito das crianças do meio urbano, pois repetiram-na durante várias sessões. Mas nunca lhes foi coarctada essa oportunidade de expressão para que elas se sentissem livres e envolvidas na actividade, mesmo que representando sempre o mesmo tema, porque segundo Gândara (1998: 38) “é importante para as crianças serem capazes de comunicar o núcleo de um significado central e reconhecível, não para sua satisfação própria, mas com o fim de comunicar a essência do seu pensamento a outrem. Elas necessitam criar representações reconhecíveis pelos outros”.

As crianças mostraram-se sensíveis às subtilezas cromáticas, mas sempre presas ao contexto das suas experiências pessoais, ou seja, todas as cores seleccionadas foram

reveladoras das relações das crianças com as pessoas e objectos existentes no meio, traduzindo-se em figurações não só de ordem afectiva, mas também de ordem cultural. A cultura dos alunos do meio rural é indiscutivelmente diferente da cultura das crianças da cidade. McFee (1980: 208) refere que “o ambiente pode fazer diferença no trabalho artístico dos estudantes, assim como em muitos outros aspectos da vida”, facto que observei nas formas distintas de expressão das crianças através da cor, de acordo com o ambiente em que estavam inseridas. Todas têm maneiras distintas de captar e interpretar o real e, além disso, diferentes experiências diárias traduzem-se em desiguais estilos de vida. Verifiquei que enquanto uns chegam a casa e não têm nada para fazer ou brincam ou vão praticar desporto (os da cidade), outros ajudam nos trabalhos domésticos e na lavoura (os do campo). Constatei de algumas conversas das crianças do meio rural ainda outras curiosidades. Os rapazes referiam mais brincadeiras passadas fora de casa.

Nós vamos muitas vezes no tractor para trabalhar a terra.
(B8)

Eu e os meus primos fazemos uma brincadeira que é a ver quem arruma mais fardos de palha em menos tempo. É muito divertido e fartamo-nos de rir.
(B5)

As raparigas contaram mais brincadeiras passadas dentro de casa tais como

Ajudo a minha mãe a pôr a mesa.
(B10)

Gosto de varrer o chão.
(B12)

Partindo destas situações expostas, centralizo a atenção na ideia de Lowenfeld (1977:144) de que a criança “faz o desenho, como se estivesse vivendo a experiência”. Portanto, quando os alunos falaram sobre o que estavam a pintar e utilizaram acções gestuais, estiveram a descrever as ocorrências internas da própria vivência. A criança recria a sua vivência e o que existe na sua realidade cultural, reproduzindo com cor aquilo que percebe com o contributo da imaginação. Mas só as narrações das crianças sobre aquilo que estavam a pintar, no momento efectivo da actividade, possibilitaram interpretar a subjectividade dos seus trabalhos e associar as cores por elas escolhidas às experiências culturais vividas no seu meio.

O facto de em algumas sessões as crianças não terem todas as cores disponíveis, efeito de *provocação* (Weick, 1968), permite-me inferir que elas não pintam indiscriminadamente e que sentem necessidade de tons específicos para representar o que pretendem. O expoente máximo desta ideia revela-se na 3ª Sessão, no Meio Rural. B4 olhou para as cores disponíveis e perguntou se não havia as outras cores que pintaram nas sessões anteriores. Quando se apercebeu que só tinha aquelas cores para fazer a sua pintura ficou bloqueado. Não conseguia começar, olhava para mim, olhava para os colegas e não pintava. Ficou muito tempo sem saber o que fazer. Virava-se para trás para as outras mesas e semicerrava os olhos. Comentou com um colega:

Oh... Não há verde! Queria fazer um campo.

(B4)

Depois, passado algum tempo, decidiu pegar no azul. Mas pintava com muito desânimo, pegava no pincel muito lentamente e fazia movimentos desinteressados porque não era aquela cor que ele queria utilizar.

Este aluno só queria pintar com a cor verde porque era o tom que ele tinha escolhido para a representação do tema da sua pintura. O facto de ter ficado desiludido e bloqueado sem saber como começar a pintura sem aquela cor fez transparecer o interesse que o verde tinha para ele naquele momento, como marca identificadora do objecto que queria representar. A importância da representação do meio envolvente foi evidenciada neste episódio, onde a criança fixou a imagem mental da cor verde e a associou a uma qualquer experiência cultural vivida. Acabou por deixar-se conduzir pelo impulso da cor mas o que percebi desta situação, posteriormente, foi que esta criança necessitava, acima de tudo, de transformar as suas sensações e a sua apropriação do mundo real através das cores que seleccionou. Como não tinha disponível a cor pretendida foi compondo a sua pintura com outros matizes, aos poucos, resultando esta numa representação de alguém que lhe é muito próximo:



Figura 43 – Pintura de B4

O Joãozinho, o meu irmão! (fig.43)

(B4)

Ou seja, esta criança pintou com intenção sociocultural (tanto ao querer pintar um campo verde predominante no seu ambiente, como o seu irmão) e com a finalidade de expressar e personificar os valores do seu meio. O seu modo de expressão esteve sempre aliado ao que Vygotsky (1989) denomina de *fala egocêntrica*, ou seja, um instrumento de pensamento aquando a resolução de um problema. A esse propósito Silva (2002:30) refere que “Vygotsky (1989) cita uma situação onde um acidente provocou a fala egocêntrica, que por sua vez mudou o andamento de uma actividade”. Segundo esta investigadora, este autor acredita que a fala egocêntrica desempenha um papel importante, e surge quando as crianças se deparam com algumas dificuldades, como por exemplo, ausência de uma determinada cor de lápis. Apesar de não ter acontecido com todas as crianças, o fenómeno da fala egocêntrica aconteceu com outros alunos durante as sessões realizadas.

Estou a fazer uma casa, mas não é de ninguém em especial. Aqui em cima o castanho é uma casa para pássaros.
(A2)

Preciso de preto... com estas cores é um bocado difícil de pintar. (...) Conseguí fazer verde no papel! (...) Pinteí um comboio mas o chão teve que ser vermelho para não se confundir com o céu.
(A10)

As opções cromáticas das crianças estão associadas a experiências marcadamente culturais que, de acordo com Chapman (1978:52), são decorrentes do dia-a-dia de cada criança e oferecem numerosas oportunidades para criar arte. A inspiração pode vir de acontecimentos passados em casa ou na escola ou de actividades com os amigos e parentes.

O facto de A4 mostrar muito contentamento em relação ao tema livre faz-me pensar que teria sido influenciado por alguma imagem, símbolo ou acontecimento vivido através da sua experiência cultural, logo as cores que utilizou na pintura de uma ilha podem estar associadas a essa vivência.

O facto de, no final, afirmar que a sua pintura estava feia, pode significar a sua frustração técnica ao querer representar com realismo aquilo que viu ou o descontentamento com o próprio tema escolhido inicialmente.

A preocupação de A19 ter pintado o chafariz com pouco realismo é notória quando ele afirma:

Fomos lá ontem no Dia do Ambiente. Mas o chafariz não devia ter sido pintado de preto, deveria ter sido de verde. (fig.44)

(A19)

É de referir que no chafariz tinham sido colocados vários vasos com plantas para a comemoração do dia do ambiente.

A experiência cultural vivida no dia anterior, naquele local, pode ter influenciado o acto da pintura e as opções cromáticas desta criança foram afectadas pelo estereótipo criado pela sociedade que considera que a cor verde é sinónimo de ambiente saudável (porque associou o facto das árvores e folhas serem verdes e nos proporcionarem ar puro. Se repararmos, hoje em



Figura 44 – Pintura de A19

dia o verde está estreitamente ligado às campanhas ambientais e àquilo que nos transmite bem-estar e tranquilidade). A19 necessitou de criar uma representação reconhecível de uma vivência, proporcionada pelo seu meio envolvente, e quando se deparou com o excesso de cor preta e a quase inexistência de verde verbalizou essa preocupação dizendo que devia ter pintado o chafariz de verde. Parecia querer comunicar aos outros, através da pintura, que se tratava do dia do ambiente. Mas além da narração através da fala, esta criança ainda sentiu necessidade de escrever “Dia Mundial do Ambiente” para que a figuração transparecesse fielmente o acontecimento cultural.

Este estudo de caso realizou-se em Junho e havia muitos incêndios perto da Escola B, (meio rural), ouvindo-se a cada instante o carro dos bombeiros.

A pintura de B8 (fig.45), parece ser influenciada por estes acontecimentos no seu meio, a presença do simbolismo dos bombeiros facilitou a introdução do sentido da realidade na pintura. As cores quentes como o amarelo e vermelho são dominantes e traduzem-se em formas e referenciais culturais como o carro dos bombeiros e o fogo. Neste caso B8 pode ter-se apoiado nos processos culturais do seu meio porque, ao criar a sua pintura, reflectiu sobre as experiências sociais



Figura 45 – Pintura de B8
A pintura da D. Florinda (cozinheira da escola) demonstra o laço afectivo que existe entre ambos. A escola é pequena e o ambiente que se estabelece diariamente na cantina assemelha-se ao de uma família reunida.

adquiridas através da estimulação audiovisual recebida.

B3 pintou várias copas de árvores de azul e depois com muito esmero e delicadeza sobrepôs amarelo para ficarem como disse:

Bem verdinhas. (fig.46)

(B3)

B3 representou um cenário semelhante ao seu meio envolvente, com a predominância do verde nas árvores e no chão (parecendo relva) e com elementos ambientais como as flores, borboleta, nuvens e sol. A sua narração da própria pintura sugere uma forte associação da cor à realidade estereotipada de que as copas das árvores são verdes. Na verdade, as copas nem sempre são verdes mas muitas vezes somos levados a criar respostas convencionais para representar determinados objectos ou situações. Neste caso, a cor foi expressa de forma simbólica e atendendo à sua significação na realidade do seu meio cultural.



Figura 46 – Pintura de B3

Também A23 pintou um cenário de natureza e aplicou o estereótipo dos pássaros em “V”. Neste e noutros casos (pois foi bastante frequente o uso desse estereótipo), a cor seleccionada pelas crianças foi sempre escura, geralmente preta, embora elas desconheçam o porquê. Mas não se importam de não compreenderem esse estereótipo, de não saberem que se representam os pássaros com cores escuras quando estes se encontram de longe e são quase imperceptíveis, porque o que pretendem é a semelhança com as imagens cromáticas que apreenderam do seu meio cultural.

Segundo Chapman (1978:190) “muitas crianças são atraídas por seleccionar motivos e imagens encontradas em livros cómicos, televisão, filmes e desportos” e isso foi verificado neste estudo quando, através dos meios de comunicação estiveram disponíveis às crianças muitos estereótipos criados especialmente para o Euro 2004 (fig.47).



Figura 47 – Símbolo do Euro 2004

Muitas crianças tentaram nas suas pinturas (figs. 48 e 49) imitar esses símbolos, mas nem sempre conseguiram usá-los para comunicar obedecendo ao seu esquema próprio de representação. A dependência do

estereótipo, em alguns casos, gerou desinteresse pelo trabalho a desenvolver, por roubar à criança a confiança necessária na sua própria pintura.

A4 tinha pintado um coração de laranja (semelhante ao do símbolo do Euro 2004) mas disse que saiu mal e por isso começou a pintar toda a folha de laranja e escreveu com letras castanhas a palavra Portugal. Posteriormente espalhou a tinta das letras e ficou uma mancha castanha sem se notarem as letras. Mais tarde, após uma conversa com A16 sobre o abstracto, levanta-se e traz mais tintas de grupos que já tinham acabado. Começa a pingar pela folha todas as cores. No final quando veio entregar a pintura disse:



Figura 48 – Pintura de A7

É pintado como os bebés pintam, bolinhas e tracinhos.

(A4)

Já no caso de A3 o estereótipo foi usado com mais flexibilidade e criatividade. O símbolo serviu como um simples carácter gráfico para iniciar o tema e as cores foram surgindo relacionadas com o conteúdo cultural, mas menos presas ao estereótipo. (fig.49)

Na pintura de A7 a dependência das cores em relação ao real foi maior embora também tenha revelado alguma flexibilidade relativamente à composição cromática dos elementos estereotipados. (fig.48)



Figura 49 – Pintura de A3

Na minha opinião, o facto das crianças sentirem necessidade de pintar referenciais conhecidos, encontra o seu fundamento nas condições proporcionadas pela sua cultura pois, “a expressão baseada em experiências vivenciadas – histórias que lhes foram contadas ou lidas, acontecimentos que tenham visto na televisão ou em filmes – podem aparecer na arte das crianças” (Gaitskell, Hurwitz and Day, 1982:156).

Em qualquer dos casos a cor teve um carácter comunicacional e sempre associada a experiências culturais vividas pelas crianças nos diferentes meios.

5.2.2. Cores mais utilizadas pelas crianças

Todas as cores disponibilizadas aos alunos durante as sessões foram utilizadas por estes, embora nem sempre da mesma forma. De um modo geral, das dez cores que compunham a mesa-paleta, as mais escolhidas pelas crianças foram o azul, verde, amarelo, vermelho, castanho e laranja.

Das observações no meio urbano registei que as cores mais requisitadas e frequentemente repostas nos copinhos eram o azul, verde, amarelo e vermelho.

No meio rural, as crianças repetiram também essas cores com mais frequência, mas com a inclusão do castanho.

As crianças que participaram neste estudo, demonstraram ser sensíveis às cores, pois, desenvolveram um comportamento individual diferenciado diante das tintas apresentadas. Houve cores que estimularam alguns alunos logo no início da actividade e estes, mesmo sem ter uma ideia pré definida do que iam pintar, começaram a deixar-se levar por essas cores. Acerca desse facto, concordo com a ideia de Stern (1974: 22) de que “em certos casos, a cor pode chamar uma forma que a justifique, a criança sente que deve colocar ali um vermelho; partindo desta necessidade, pinta uma flor como poderia pintar um tecto ou um vestido. Poderia também não representar nada neste lugar e fazer uma simples mancha. Tem-se a impressão de que não pensa o seu quadro, mas que o sente”. Por exemplo, na sessão 4 com a turma A registei uma situação em que a cor teve um papel predominantemente sensorial e a forma, sugerida pela mancha de cor, foi delegada para segundo plano. A13 iniciou a sua pintura com uma grande mancha de cor



Figura 50 – Pintura de A13



Figura 51 – Pintura de A13

vermelha no centro da folha (fig.50 e 51). Depois, com amarelo, percorreu a forma circular vermelha a quase a toda a volta e por fim, à volta do amarelo fez traços de cor

vermelha novamente. Só depois de toda a exploração da cor é que A13, questionado pelos colegas, denominou a forma criada de “meteorito” (fig.51).

Face às cores que foram disponibilizadas, cada aluno seguiu uma linha muito pessoal no processo criativo. Como já referi, nos dois contextos: uns deixaram-se levar pela própria pintura, uma cor provocando a outra; outros pintaram uma ideia fixa que já tinham antecipadamente, à qual se prenderam até ao final.

Mas, apesar de verificar estas tendências, todos os alunos se expressaram através do que já traziam consigo no seu pensamento e do que observaram e experimentaram no seu meio.

Relativamente ao uso da cor pela criança, Lowenfeld (1977:147) refere que “algumas crianças descobrem as relações entre os objectos e as cores mais cedo do que outras. Quando percebem que o céu é azul, a relva verde, ou os telhados vermelhos, sentem-se orgulhosas pelas suas descobertas”. Logo, se a criança quer confiar nessa concepção que acaba de descobrir, além de expor o seu achado, começa a usar constantemente a mesma cor para o mesmo objecto. Esse usar continuado e repetido foi verificado nas opções das crianças dos dois contextos e anunciou, segundo o mesmo autor, a descoberta de novas experiências e o prazer obtido ao vencê-las. Apesar disso, essa repetição não foi sinónimo de rigidez porque algumas crianças não repetiram pelo simples desejo de repetir, elas simplesmente usaram a cor que fixaram primeiramente como sendo apropriada para cada objecto, ou seja, “fixaram as suas relações de cores extremamente individualizadas, baseadas nas suas primeiras experiências fundamentais” (ibid: 149). A partir daí “a criança pintará a relva de verde, ainda que, no Outono, ela esteja seca e acastanhada (...) até que uma experiência emocional bem definida provoque uma mudança” (ibid: 147).

Descobrimo por elas próprias as suas afinidades e conexões entre as cores e os objectos, passaram por experiências de significado emocional que podem vir a mudar a sua relação de cores já existente. Lowenfeld refere ainda que nesta fase “as crianças mudam de uma rígida relação entre cor-objecto para uma realização das propriedades da cor” (ibid, 1987: 311), ou seja, o entendimento das diferenças e das similaridades das cores capacita as crianças de grandes sensibilidades em estabelecer relações, que lhe darão, mais tarde, a aptidão de uma observação visual mais minuciosa em relação ao seu ambiente. Lowenfeld (1977:175) recorda, por outro lado, que “à medida que a criança adquire maior consciência de si mesma, também toma melhor conhecimento do meio em que vive”, ou seja, quando observa as cores que rodeiam o seu ambiente, aprende a

interpretá-las num estilo próprio, não as capturando apenas como acontecimentos visuais, mas apreendendo os seus sentimentos acerca delas.

5.2.3. Justificação das crianças para as selecções de cor

Verifiquei a existência de uma relação, ainda que inconsciente, entre as pinturas que foram produzidas pelas crianças e o ambiente natural que as rodeia.

Elas foram sempre buscar memórias e sensações para produzir os seus trabalhos de expressão plástica e, muitas vezes, as opções de cor que fizeram estavam de acordo com as experiências vividas.

Aqui está um lago bem azulinho que estava muito limpinho. Alguém deitou lixo para lá, por isso pus estas pintinhas pretas, porque o lixo cheira mal e fica assim muito escuro...

(A14)

Olha, este é o meu cão! O pêlo dele não é todo amarelo, tem uns bocados de castanho mas, como não sei fazer muito bem, pus assim...

(B1)

Taylor (1992: 125) dá o exemplo de “ao analisarmos as pinturas de Van Gogh podemos ver claramente que as cores dos seus quadros são as cores dos objectos que sempre o rodearam”. Do mesmo modo, a forma como as crianças olhavam para as coisas e se apropriavam dessas experiências, levava-as a determinada representação, brincando com associações entre os objectos e as cores, muitas vezes resultando em caminhos imprevistos mas reveladores.

A cor constituiu um meio de representar essas associações relacionadas com os objectos. Assim, por exemplo, o verde manteve-se para as copas das árvores, para a relva ou campos; o amarelo para objectos luminosos como o sol, ou para as paredes das casas (no caso da turma B); o azul para o céu e para a água; o castanho para a madeira dos troncos, das cercas, das montanhas. Através do contraste e da distribuição espacial, a cor revelou-se num meio de representação de situações, acontecimentos, objectos e de imaginários.

As analogias, apesar disso, variam entre as crianças e uma cor como o verde, por exemplo, pode ser característico de um prado bem extenso para uma criança do meio rural e para a do meio urbano pode simplesmente representar um campo de futebol.

As justificações das crianças perante a opção de determinadas cores vai mais além do que as simples associações pessoais, porque as cores evocam relações entre os significados culturais, os quais são aprendidos e podem ser partilhados no seu meio.

Neste estudo, foi possível observar essa forte relação, perante a dificuldade que as crianças tiveram em representar os temas escolhidos, quando propositadamente foram reduzidas as cores na mesa-paleta.

Para tentar ultrapassar esse facto, misturaram as cores que estavam disponíveis para obter as que pretendiam. As verbalizações ou *fala egocêntrica* (Vygotsky, 1989), daí ocorridas, como tentativas de justificar as opções tomadas, também confirmam o processo de resolução de problemas pelo qual eles atravessaram e penso que este facto foi revelador de que as crianças estavam a escolher as suas cores de acordo com a sua preferência para o que queriam representar.

Já viste o meu sardão? Para já está todo verde mas ainda lhe vou pôr umas pintas castanhas no corpo. Como fiz aqui nas árvores...mas estas são os frutos vermelhos...maçãs!

(A15)

Neste exemplo, A15 justifica a sua opção cromática, afirmando que a cores verde, castanho e vermelho têm um propósito definido.

A intenção da criança comunicar aos outros ou a si própria sobre a pintura que estava a realizar, fez com que a verbalização acompanhasse a produção gráfica.

Em ambos os contextos, os alunos orientaram muitas vezes a sua acção gráfica através da fala.

Nas observações realizadas as crianças falavam antes, durante e depois da actividade, quando alguém as questionava ou mesmo por iniciativa própria. O que as crianças percebiam e interpretavam das suas pinturas é mais facilmente compreendido pelas suas narrações.

Vou usar todas as cores que estão em cima da mesa para fazer as flores. Pim! Pim! Pim.

(A10)

A fala e a expressão pela cor interligaram-se no decorrer da actividade gráfica, ou seja, o contacto com os materiais e com a própria pintura desencadearam determinadas verbalizações e a fala, por outro lado, possibilitou à criança uma multiplicidade de acções sobre o trabalho gráfico.

Olha para esta cor, sem espalhar!

(A10)

Igualmente notório foi a influência da narração dos outros na execução do trabalho. Observa-se no seguinte episódio o redireccionamento da pintura em função de uma verbalização.

Ah! Já estou a perceber o teu desenho, mas pensei que ias fazer à beira do oceano uma coisa castanha ao meio...

(B4)

B5 não respondeu. Pegou no pincel e começou a pintar uma mancha de castanho ao meio. Depois, continuou e ainda pintou mais uma mancha do lado direito e outra do lado esquerdo. No fim ainda contornou um cavalo com a mesma cor. Depois disse:

É uma ilha, o sol e a água. Sei dizer tudo o que pinte menos estas manchas castanhas... (fig.52)

(B5)

Neste caso, existiu uma organização mútua na nomeação de uma cor por parte do colega e na representação gráfica, despertando a atenção de B5 para o seu próprio pensamento interpretativo. As narrações desta criança deixam entrever aquilo que ela representou, através da cor, do seu meio cultural como a água, o sol, o cavalo e essas figurações parecem sugerir coisas experimentadas ou imaginadas, apresentando significações do seu pensamento.



Figura 52 – Pintura de B5

Mas B4 (co)operou com o pensamento de B5 no esquema cromático, ao sugerir-lhe a pintura de uma mancha castanha. Logo, essa cor permeou o processo de produção da pintura, fazendo emergir figurações pela mediação do outro. Outros momentos de

cooperação mútua existiram entre as crianças e durante essa interacção houve modificação de cores nos trabalhos.

As narrações espontâneas das crianças acerca das pinturas envolveram muitas vezes mudança de um ou vários elementos representados na folha de papel. A avaliação feita pelo colega do lado, fosse ela depreciativa ou construtiva, possibilitou avanços ou retrocessos no processo expressivo da criança.

A11 pintou uma aranha no canto superior direito da folha. A10 olhou para a pintura e disse:

Uma aranha numa praia? Ah! É mesmo imaginação...

(A10)

Logo em seguida A11 disfarça a aranha que tinha pintado fazendo uma forma semelhante a uma flor. Após algum interregno pinta mais duas formas semelhantes àquela. A teia permanece no canto inalterada. (fig.53)

A verbalização de A10 foi uma influência decisiva no desenvolvimento posterior da pintura de A11. Apesar de não ter havido uma crítica negativa do objecto representado (aranha), a influência da fala foi nociva na medida em que impôs à criança uma perspectiva distinta da sua



Figura 53 – Pintura de A11

inicialmente e acabou por limitar o potencial criativo e expressivo do momento. Para não correr o risco da sua pintura, no final, ser desvalorizada por aquele colega pelo facto de permanecer com a aranha, A11 preferiu usar signos gráficos não previstos anteriormente para aquele espaço e modificar as cores na sua expressão individual.

O questionamento ou comentário por parte dos colegas levou estas crianças a reflectir acerca da sua pintura e daquilo que nela está representado, resultando ora numa progressão do trabalho ora numa regressão ou, como designa Chapman (1978:187), numa “crise de confiança” que é “usualmente manifestada em comportamentos como o de iniciar uma e outra vez, encobrendo o progresso do trabalho, copiando e desperdiçando o trabalho completo”. É quando isto acontece, que o papel do professor deve desencadear metodologias que ajudem os alunos a tornar o seu pensamento mais flexível, menos rígido, porque “no processo de criação, é comum iniciar-se um projecto com determinado propósito que, na acção, é trocado por outro” (Ferreira, 2003b:22).

Constatam-se no entanto lacunas, principalmente na formação dos professores generalistas, relacionadas com a metodologia de apreciação de imagens. Muitas vezes esses professores desperdiçam oportunidades das crianças compararem os seus trabalhos com obras de artistas feitas por adultos da sua cultura e de outras, e desta e de outras épocas, aproveitando para trabalhar e reflectir o uso da cor, não só pelo lado técnico mas a vertente cultural, histórica e estética. Ao invés disso, creditam a “má qualidade do ensino artístico à pobreza, escassez ou falta de material, equipamentos ou mesmo à ausência de um espaço físico ideal destinado às aulas de artes” (Ferreira, 2003b:34) proferindo comentários como “*Eu pouco percebo de pinturas*” (P.A) ou justificando-se na “*falta de jeito*” (P.B) para fazer ou ensinar artes.

Mas voltando à questão da influência dos outros nas pinturas das crianças, nem sempre o questionamento dos colegas levou a uma modificação no trabalho. Numa observação constatei que o questionamento foi um impulsionamento para a continuação da pintura. A13 pintou uma mancha circular vermelha no centro da folha. A2 muito admirado perguntou:

Ah! O que é isso?

(A2)

É um meteorito.

(A13)

Os outros colegas estavam a olhar para a sua pintura parecendo espantados. (fig. 50 e 51)
A simples associação da cor vermelha com uma forma circular despoletou nos outros alguma curiosidade e a verbalização que ocorreu foi suficiente para a criança olhar para a sua pintura e encontrar um suporte de elaboração do seu pensamento e declarar: “é um meteorito”. Nesta situação parece que a criança começou a pintar motivada através do impulso da cor e quando questionada reconheceu uma forma e nomeou-a.

McFee and Deggee (1980:159) são da opinião de que “até os alunos que sabem o que querem comunicar aos outros através da sua arte podem não se aperceber de quanto impacto eles podem ter. Eles podem ficar motivados por ouvir as reacções dos outros aos seus trabalhos. Essas reacções ajudam-nos a clarificar as suas ideias e a aperfeiçoar a forma como os seus símbolos e motivos carregam a mensagem”, ou seja, a verbalização permiti-lhes planear a elaboração da pintura e desenvolvê-la no expoente máximo.

5.2.4. Temáticas dominantes e estereótipos culturais

Os temas presentes nas pinturas das crianças podem ter surgido de vários tipos gerais de inspiração, como “a natureza e o ambiente construído, os sentimentos interiores e a fantasia, amplos temas e formas de ordem e a vida do dia-a-dia” (Chapman, 1978: 46). A temática revela, portanto, as características da interacção da criança com o meio e os diferentes modos de percepção da realidade.

Os temas imaginados pelas crianças transmitiram, de certa forma, as suas experiências de vida no envolvimento.

Perante a folha de papel branco, havia alunos que não sentiam dificuldade em imaginar um tema e seleccionavam de imediato as cores para o representar. Outros, não sabiam o que pintar e parecia que necessitavam de um tema.

Nesta fase de desenvolvimento, segundo Lowenfeld (1977) a criança está a adquirir consciência de si mesma e a tomar conhecimento do meio em que vive. Portanto, este encontro com o meio vai afectar, naturalmente, os seus produtos de expressão. Vygotsky (1987) acrescenta sobre este assunto que a criança deve ter uma experiência rica no seu ambiente para que possa dispor de mais e melhor material na sua imaginação. Por exemplo, no caso de A1, na quarta sessão, a verbalização que ela tenta com os outros acerca da falta de tema, a dinâmica interactiva de movimentos ao espalhar cores, sobrepor cores e dobrar a folha, as contemplações e diálogos como “para a próxima faço melhor”, mostram as suas tentativas de transmitir o pensamento e de interpretar o seu próprio trabalho. A acção criadora dessa criança podia estar relacionada com a falta de experiências armazenadas. Acho que ela, ao envolver-se com a cor, foi conseguindo compor a sua pintura e delegar para segundo plano a importância que o tema teve inicialmente. Apesar disso, a professora podia ter tido um papel preponderante neste episódio, caso proporcionasse à criança a oportunidade de realizar outra pintura ou conversasse com ela para lhe despertar as imagens mentais, de que fala Vygotsky, de forma a activar a imaginação.

Os temas figurativos surgiram ora sob a forma de paisagem, de representação corporal, ou ainda sob a forma de estereótipo cultural.

Desenvolvimento Sociocultural

Das crianças observadas, muitas fizeram representações realísticas e reconhecíveis, simbolizando elementos constantes do seu meio como o sol, as casas, as árvores, as

flores, entre outros. A cor teve um papel central na representação destes temas porque indicou o vínculo afectivo que as crianças estabeleceram com situações vividas.

Dos trabalhos analisados, alguns expressam com muita nitidez cromática a relação afectiva e emocional que os alunos têm com determinadas pessoas do seu meio ou mesmo com os seus animais de estimação. Exemplos disso podem ser confirmados em algumas verbalizações das crianças:

Olha, este é o meu cão! O pêlo dele não é todo amarelo, tem uns bocados de castanho mas, como não sei fazer muito bem, pus assim...

(B1)

E este é o meu gatinho, ele é tão fofinho...tem um lacinho cor-de-rosa à volta do pescoço!

(B9)

Ao representar essas personagens nas suas pinturas, as crianças demonstraram a relação entre si e o seu meio cultural envolvente, do qual fazem parte inúmeras cores e objectos significativos.

Algumas das narrações durante ou após a actividade de pintura demonstram a necessidade de comunicar aos outros aquilo que representaram. As vivências do dia-a-dia das crianças estão presentes e são representadas através de diferentes cores, caracterizando tanto o cenário escolar nos diferentes espaços, como as vivências no



*Figura 54 – Pintura de B8
Neste trabalho a prática cultural da agricultura através da utilização do tractor está presente, fazendo parte dela as personagens que ele atribuiu como sendo ele próprio, um amigo e o pai do amigo.*

meio. Algumas dessas pinturas, juntamente com pequenos excertos de narração das crianças, que surgiram no meio rural são expressivas de práticas culturais:

Sou eu, um amigo meu e o pai dele, fomos andar de tractor ontem e por isso eu pintei-os. (fig.54)

(B8)

B8, noutro trabalho, pintou um carro dos bombeiros, um peixe a arder e a Dona Florinda (cozinheira da cantina da escola). (fig. 45)

Durante a 4ª sessão B8 levantava-se constantemente para falar aos colegas sobre a sua pintura. Esta baseava-se numa figura de rosto amarelo e corpo verde que segundo ele:

É a Maria! É um saco de batatas porque ela está gorda!

(B8)

Depois ainda referiu que era ele que estava debaixo de água e que:

A Maria é uma senhora cá da vila. (fig.55)

(B8)

O entusiasmo que observei neste aluno, durante a realização das pinturas, fez transparecer a forte presença que as vivências fora e dentro da escola tinham para si. Segundo Vygotsky (1989), a fala tem tanto de social como de comunicativa e este aluno, além de utilizar o signo verbal para descrever as personagens e os objectos sentiu necessidade de mostrar aos colegas o seu trabalho, de forma a expandir ainda mais a comunicação aos outros.



Figura 55 – Pintura de A8

Ainda no meio rural outra criança representou, dentro de uma temática figurativa, a figura humana de alguém que lhe é muito próximo:

É o Joãozinho, o meu irmão! (fig.43)

(B4)

Esta criança seguiu um esquema de representação muito individual ao longo das sessões que tende a acentuar bastante os sentimentos pelas coisas (como neste caso em relação ao seu irmão) e também o seu aspecto cromático, pois, embora nunca utilizasse mais de três cores para se expressar preenchia grandes manchas de cor para distinguir as zonas de maior importância. Penso que esta criança teve uma relação muito afectiva com as cores e demonstrou sempre, mais do que outros, alguma ansiedade perante as cores que iriam ser colocadas na mesa-paleta. Antes de começar a sessão, este aluno já sabia as cores que ia necessitar e solicitava-as de imediato, mostrando satisfação:

Ah! Hoje temos castanho!

(B4)

No meio urbano também se verificaram referências a pessoas próximas, embora com muito menos frequência. No seguinte caso é visível o forte laço afectivo que a criança

tem com a professora, de forma que esta passa a ser a principal personagem do quadro e as cores giram em torno da realidade presente:

É a professora que está aqui pintada na minha folha, mas como está toda vestida de vermelho não se distinguem os pés, então resolvi pintá-los com azul. (fig.56)

(A23)

Neste caso a cor assume um papel realista no início, quando A23 começa a pintar a roupa da professora de vermelho, mas logo em seguida a cor é transportada para uma dimensão mais decorativa quando a criança assume que os pés têm de se distinguir do resto e então pinta-os de uma cor contrastante. Também observei neste trabalho o detalhe de ter sido pintado, no canto superior direito, o quadro da sala de aula com a sua cor original (verde) e de lá ter escrito “Viana do Castelo” e “ $49 \times 3 = 147$ ” – facto que demonstra alguma preocupação da criança relativamente às disciplinas mais académicas como a Língua Portuguesa e a Matemática.



Figura 56 – Pintura de A23

Decidiu pintar sobre a sala de aula. As cores utilizadas na representação da professora e da sua colega Inês evidenciam uma preocupação realística, assim como o verde aplicado para o quadro. Esta criança preocupou-se com os detalhes da sua pintura, no próprio facto de contornar a azul os sapatos da professora para que fossem mais perceptíveis e no pormenor de escrever uma multiplicação no quadro e de apresentar o resultado correcto.

Apesar de ter havido no meio urbano alguma incidência na representação de pessoas, a maioria destas não são muito chegadas ou mesmo familiares como aconteceu no meio rural. Os exemplos que se seguem são representativos de pinturas fortemente marcadas por símbolos culturais relacionados com personalidades famosas muito difundidas pelos meios de comunicação. A16 apenas com as cores primárias e o roxo pintou, tal como ele denominou:



Figura 57 – Pintura de A16

Pintura através da colocação separada de cores sobre o cantor “Bob Marley”, uma figura quase mítica da música reggae.

O Bob Marley. (fig.57)

(A16)

Tive oportunidade de observar que este e outros alunos tinham preferências musicais de estilo reggae⁷ e conversavam, por vezes, sobre isso. Neste caso, A16 recorreu a uma imagem reveladora da sua apreensão sensorial de elementos culturais que prevalecem no seu meio envolvente, de forma a produzir uma pintura denunciadora de formas simbólicas. As pinceladas efectuadas com a cor roxo parecem sugerir o cabelo do cantor rasta⁸ em forma de dreadlocks⁹, pelo espaçamento e precisão dos traços de cor.

A7 através de uma mancha vermelha pintou a camisola do Figo (jogador de futebol pertencente à selecção nacional que jogou no Euro 2004). (fig.57)

A representação da figura humana esteve presente nesta pintura, embora com um carácter projectivo da imagem de uma personalidade futebolística “Figo”, muito veiculada nos meios de comunicação, sobretudo durante o evento Euro 2004. Também a palavra e o símbolo apresentam um carácter dominante no espaço pictórico, como uma confirmação do tema, de forma a ser plenamente compreendido pelos outros.

As formas são expressas através de traços e manchas de cor, tanto espontâneas como preocupadas com a representação realística – quer no vermelho da camisola do jogador, quer no laranja do emblema.

Deste modo, verifiquei nas produções das crianças que alguns temas emergiram de personagens, mitos, símbolos ou outras representações que são veiculadas pelos meios de comunicação e pela cultura. Como refere Gândara (1998:9) “os nossos sentidos são permanentemente bombardeados com estímulos provenientes do mundo envolvente” ou seja, as imagens são dominantes no quotidiano das crianças e essa diversidade de estímulos, integrada nas suas vivências, influencia a sua cultura e aquilo que ela representa através da pintura.

Durante a actividade as crianças exploraram a cor, criando personagens ou situações imaginárias a partir de referenciais culturais e/ou mediáticos:



*Figura 58 – Pintura de A7
Efectuou esta pintura baseada nas cores do equipamento da selecção nacional e à volta da personalidade futebolística “Figo” pintou o símbolo do Euro 2004.*

⁷ O Reggae é um estilo musical de raiz negra com origem na Jamaica, que combina ritmos quentes e sensuais, com um espírito de positivismo.

⁸ Rasta deriva do movimento do rastafarianismo que nasceu na Jamaica nos anos 30.

⁹ O aspecto mais saliente de um rasta são os dreadlocks, canudos fortes, que não são escovados ou penteados, símbolo da união com Jah (Deus) e do empenho numa vida justa e natural.

*Olha p'ró meu! É um dragão azul com língua de fogo!
É igual ao que eu vi na festa da Coca.*

(A22)

Deste modo, a Educação Artística torna as crianças mais conscientes e ajuda-as a respeitar mais a sua própria cultura e a dos outros.

Na sua representação cromática, A22 identifica o dragão com a figura emblemática da festa que se realiza no seu distrito, estabelecendo uma relação da cor com o desenvolvimento da sua identidade sociocultural.

A cultura visual destes alunos apresenta uma identidade influenciada pelos valores da sociedade actual e o realismo presente nas suas pinturas é,



Figura 59 – Sonic, o porco-espinho.

sobretudo, simbólico.

Também no caso da representação do Sonic (fig.59) as crianças B1 e B2, através de processos de socialização, aprenderam a responder convencionalmente à figura e reproduziram-na facilmente, sob a forma de estereótipo de cor – o rosto é representado com amarelo e o cabelo é uma mancha de cor vermelha, semelhante ao original. Mas entre as duas pinturas existem diferenças relativamente à compreensão do estereótipo criado. B1 parecia saber o suficiente acerca da figura do Sonic 3 porque, além de a ter pintado primeiro, aplicou-a com mais flexibilidade e compreensão. A forma do cabelo



Figura 60 – Pintura de B1
Pintou a figura do “Sonic 3” através de manchas de cor. O amarelo do rosto e o vermelho do cabelo ocupam a parte mais significativa da forma.



Figura 61 – Pintura de B2
Representa também o Sonic 3 mas o rosto e o cabelo apresentam uma tonalidade de vermelho muito semelhante e o destaque da figura surge com a linha de contorno amarela. O recorte em forma de espinho não é tão pronunciada mas os traços sobrepostos no vermelho dão uma sensação de movimento.

assemelha-se muito ao original e o círculo preenchido a traços vermelhos e contornado a azul parece sugerir o movimento que o Sonic dá às pernas quando pretende correr muito rápido (fig.60). B2 pode ter copiado o tema de B1 na sessão anterior (fig.61) ou então ter visto a imagem em qualquer lugar à sua volta mas não se importou com o facto de aplicar mal o nome do personagem e escrever “Soni 3” porque o que lhe interessava era que algumas das letras e a forma da cabeça, criada através de manchas de cor, representassem o que ela pretendia.

B1 e B2, ao copiarem a imagem existente não estiveram a desenvolver o seu próprio esquema de representação, de modo a comunicar ideias pessoais, mas sim a transmitir uma finalidade de representação de uma figura através de equivalentes cromáticos.

Desenvolvimento cognitivo

Ao interpretar um tema através da cor, ao explorar as possibilidades dos materiais, e ao criar padrões e efeitos cromáticos, a criança está a ampliar as suas capacidades de pensamento espacial e abstracto, essenciais ao seu desenvolvimento cognitivo.

A Educação Artística permite à criança um progresso mais fácil em determinadas competências e fornece-lhe a possibilidade de conhecer o património cultural da humanidade, visto ser “essencial na formação da identidade, na percepção de si e dos outros” (Ferreira, 2003b:15), pelo que, devemos criar oportunidades para que os alunos entrem em contacto com as artes, “evitando preconceitos em relação a produções mais populares ou étnicas” (Ferreira, 2003b:16).

Mas o que se põe aqui em causa não é a questão do gosto pessoal, que segundo Ferreira (2003b:16) é “histórica e socialmente construído”, mas sim dos parâmetros que regem a expressão da cultura. Segundo a autora, “o que podemos aprender ao longo das nossas vidas está directamente relacionado ao nosso repertório de experiências”, portanto devemos ter presente o objectivo de familiarizar os alunos com o meio artístico e socializá-los com os bens culturais de forma a ampliar a qualidade das suas experiências estéticas. Além disso, o ensino da disciplina de Expressão Plástica deve ter um papel relevante no currículo escolar, porque é através dela que se expressam as identidades e as culturas.

Woof (1982:17) refere:

É nesta altura que muitas crianças perdem a confiança na sua capacidade de manipulação das formas de expressão visuais e plásticas, e é somente com uma orientação cuidadosa que esta segurança pode ser

ultrapassada, e o desenvolvimento de formas de arte adultas pode ser iniciado.

Observei na 3ª sessão uma tensão permanente de A4, com a sua própria pintura, na junção das cores.

Com o amarelo por cima do azul vai ficar tudo verde. Está-me a aparecer outra vez o azul! Está uma porcaria... (fig.62)

(A4)

A4 através da sobreposição constante de cores começou a desiludir-se com o carácter desordenado da sua representação, narrando os seus sentimentos através da fala. Parecia que dialogava com o pincel acerca daquilo que estava a fazer. A verbalização desta criança articulou o significado da representação dentro da própria pintura, esclarecendo a sua posição de considerar mau o aspecto do seu trabalho. O motivo desta atitude pode estar relacionado com a forma desta criança reagir em relação ao seu ambiente: pode ter descoberto que a sua pintura não expressa bem o que ela pretende comunicar e que os outros, deste modo, não poderão entender a sua mensagem.



Figura 62 – Pintura de A4

Mas, além da rejeição do aspecto do trabalho ou da sua aparência exterior, também observei noutros casos um descontentamento com o que é expresso na pintura.

Perante a solicitação de um tema livre e um número mais reduzido de cores, A1 ficou algum tempo a observar os colegas, parecendo não saber o que representar. A dada altura começou por pintar um traço vermelho na vertical ao centro da folha. Depois pintou meio círculo amarelo de um lado e meio círculo azul do outro. Por fim preencheu o restante espaço com vermelho e mostrando-se insatisfeita dobrou a folha ao meio e voltou a desdobrar seis vezes. Ao entregar referiu:

Nunca mais vou fazer desenhos abstractos. (fig.63)

(A1)

A falta de directrizes origina este tipo de reacção por parte da criança. Sousa (2003:186) refere:

Os materiais servem a criança e não o contrário, e é aconselhável desenvolverem a sua consciência relativamente à riqueza intrínseca de cada material.

A1 parte para uma nova experiência quando insatisfeita com a sua pintura que acaba por desiludi-la relativamente ao que ela esperava. Como resultado do seu carácter mais impulsivo do momento, afirma o seu descontentamento relativamente à aplicação de cores que realizou na pintura.



*Figura 63 – Pintura de A1
O vermelho é dominante, preenche todo o fundo e contrasta com empastes de amarelo e azul*

5.2.5. Motivação dos professores para o uso da cor

As actividades de pintura proporcionadas aos alunos das turmas A e B foram reveladoras da ausência de estratégias pedagógicas por parte das professoras generalistas. Nos dois meios, confirmei a ausência de objectivos artísticos e de práticas que privilegiem e permitam à criança entender o processo de uma actividade no seu todo, desenvolver competências artísticas, conteúdos, técnicas e materiais.

Ambas as professoras deram importância às pinturas acabadas e não ao processo que conduziu as crianças a obter esses produtos.

Vamos lá começar, alguns colegas já estão quase com a pintura feita...

(P.A.)

O próprio termo utilizado “pintura feita” remete para a conclusão do trabalho. Como refere Meager (1993:8) “os produtos finais são importantes, mas apenas como parte de um processo”, ou seja, é necessário desenvolver todo o tipo de aprendizagens mais específicas e essenciais ao objectivo da educação artística, durante a produção da pintura.

Durante as sessões observadas, a motivação das professoras para o uso da cor foi quase nula. Não foram relacionados conceitos como a cor, nem providenciadas explicações sobre o verdadeiro valor desses conceitos aos alunos. Era mais do que evidente que não

estavam acostumadas a usar diferentes estratégias e métodos, que eram necessários para motivar os alunos para a exploração cromática. No início das actividades as professoras limitaram-se a proferir:

Comecem a pintar e têm aí muitas cores para usar.

(P.B.)

Se a cor que querem está a ser utilizada por outro tentem começar por outro lado...

(P.A)

Demonstraram mais preocupação com as cores que os alunos tinham disponíveis do que em aprofundar um pouco o conhecimento dos materiais, das técnicas e motivá-los para a cor através da sua aproximação ao mundo da arte.

Na escola A, a professora promovia algumas actividades de expressão plástica, embora a pintura fosse meramente utilizada como uma ferramenta para atingir um produto final. Quando ela menciona que os alunos fizeram pintura para obter cartazes sobre a água não está a valorizar o processo de aprendizagem mas sim o resultado. Além disso refere:

Mas eles vão fazendo uns trabalhinhos, ainda no Natal se fez muita coisa aqui na escola.

(P.A.)

Isto evidencia que a cor é mais valorizada para a comemoração de datas festivas como “embelezamento” de adereços, cartões postais ou outros objectos.

Apesar da professora A afirmar que os alunos realizam actividades de expressão plástica, também é possível concluir que existe alguma ambiguidade entre o que ela intencionalmente pretende ensinar e o método que usa para o fazer. Durante as observações confirmei que ela considera o domínio estético como forma de embelezar as coisas, mas ignora o facto de que a estética também deve proporcionar aos alunos a oportunidade de entender o processo artístico e permitir apreciar a cultura visual do mundo que os rodeia.

Durante as sessões observadas nos dois meios, nenhuma professora falou aos alunos acerca da cor, das suas especificidades, ou sobre arte e trabalhos artísticos de diferentes contextos culturais.

As suas actuações dentro da sala de aula foram quase omissas. No momento em que podiam estimular a criança para a cor e para a criação, não propiciaram experiências

que poderiam enriquecer o repertório cromático dos alunos e mantiveram-se quase como espectadoras do trabalho do aluno.

5.3. SUMÁRIO

Reflecti neste capítulo acerca do meio cultural como factor motivador para as opções cromáticas das crianças e a forma como são condicionadas pelos estereótipos culturais do seu meio. Constatei que, apesar das crianças escolherem as mesmas cores em ambos os contextos (rural e urbano), elas aplicavam-nas em objectos diferentes, de acordo com o meio em que estavam inseridas.

A forte ligação que existiu, neste estudo, entre a cor e a cultura tornou-se evidente quando analisei os trabalhos das crianças e ouvi as suas narrações. Além disso, as crianças evidenciaram alguns estereótipos cromáticos criados pela sociedade do meio onde vivem, de forma a comunicar através de referenciais reconhecíveis pelos outros. O que elas pretenderam foi expressar valores do seu meio cultural e utilizar a cor para cumprir essa tarefa.

Igualmente importante foi a reflexão sobre o modo de actuação das duas professoras participantes neste estudo, que se definiu pela ausência de motivação/orientação para o uso da cor, desvalorizando o processo de realização das pinturas e tendo só em atenção o produto final.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS, CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

No início do estudo algumas questões foram levantadas, tais como: *(i)* O meio cultural em que as crianças se encontram é um factor motivador para as suas opções cromáticas? *(ii)* Quais as cores mais utilizadas pelas crianças? *(iii)* Como é que as crianças justificam a selecção das cores que utilizam para pintar os seus desenhos e de que forma são condicionadas pelos estereótipos culturais do meio onde estão inseridas? *(iv)* Como motivam os professores para o uso da cor? *(v)* Há diferença na prática educativa das actividades de pintura entre dois professores generalistas, a actuar em meios culturalmente diferentes (rural e urbano)?

Os dados apresentados no capítulo anterior, obtidos no Estudo de Caso, revelam que, no contexto das duas escolas, o uso da cor, por parte de crianças de 9/10 anos, está associada à essência subjectiva, aos estímulos culturais e aos sistemas simbólicos que revestem significado nas suas vidas. As crianças sentem necessidade de se envolver com a cor, não na tentativa de reproduzir exactamente o que existe no seu meio, mas com a intenção de objectivar de modo simbólico o seu pensamento, a sua experiência e a sua imaginação.

A actividade cromática é uma actividade cultural e as crianças, desde cedo, observam as cores que rodeiam o seu ambiente (quer seja rural ou urbano) e aprendem a exprimi-las de forma pessoal, criando sentimentos e relações entre elas.

A utilização da cor é um fenómeno artístico e cultural que merece a atenção devida, tal como é prestada aos restantes conteúdos da Expressão Plástica do 1º Ciclo, pois também é uma forma de expressão e aprendizagem elementar para o crescimento estético, artístico e pessoal dos alunos.

A relação com a cor, neste estudo, além de ter implicado a reflexão sobre o desenvolvimento sensorial e a emotividade, foi marcada pelo conhecimento, expressão e comunicação da cultura do meio.

O facto de alguns alunos, através das verbalizações, terem associado as cores a alguns objectos ou referenciais conhecidos, confirmou a teoria de Vygotsky (1989) de que as crianças, baseadas em situações vividas, estabelecem um enlace afectivo com as cores e a sua nomeação está intimamente vinculada a essa vivência.

Devemos, portanto, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de cores e através destas são criados alguns conceitos visuais/culturais. A nossa *cultura visual* (Hernández, 1997) apresenta significados e determina como estes afectam as nossas visões sobre nós próprios e o universo visual em que estamos inseridos. Como explicita Hernández (1997:55)

a ideia básica da cultura visual é que não existe um ambiente sociocultural que tenha identidade independente de como os seres humanos se valem dos significados e dos meios tecnológicos e comunicacionais mediante os quais cada um constrói a sua subjectividade e a sua vida mental. Num processo em espiral, esta construção da identidade encontra-se afectada pelos modos como os indivíduos se valem dos significados e recursos de alguns ambientes socioculturais.

Deste modo, a cultura determina a qualidade das respostas infantis à cor e a sua habilidade para perceber, interpretar e julgar o significado da sua experiência, de forma a saber criar trabalhos artísticos e a rejeitar os estereótipos que cessam a sua expressão criativa.

As actividades propostas às crianças das turmas A e B, assentes em condições preestabelecidas e estereotipadas – estimulando a mera reprodução dos valores convencionais – não foram estimulantes para as escolhas estéticas, visuais, técnicas e culturais dos alunos. Os padrões de ensino artístico implementados na sala de aula do 1º Ciclo, referidos no Capítulo 2, que restringem a liberdade e a autonomia das crianças (Ferreira, 2003) caracterizaram, de certa forma, as actuações das professoras participantes neste estudo e traduzem-se em “práticas pedagógicas que reflectem ideias equivocadas sobre arte, educação e, principalmente, sobre como os alunos aprendem” (ibid, 2003b:35).

Ao finalizar os pensamentos expostos nesta trajectória reflexiva, ressalto a importância da actividade cromática da criança ser também condicionada pelo contexto cultural, ou seja, ela transforma a realidade e expressa através da cor aquilo que aprendeu a ver.

Das análises e interpretações deste trabalho destaca-se a pouca importância dada pelas professoras generalistas à evolução cromática das crianças a partir do seu meio sociocultural. A escola deve proporcionar

um sistema educacional que permita às pessoas examinar, questionar e consciencializar-se de como as mudanças culturais afectam os seus próprios pressupostos culturais e sentimentos.

(Blandy, 1987:92)

Através de práticas pedagógicas baseadas em actuações desprovidas de conteúdo, padronizadas, valorizando os produtos e não os processos da actividade artística, a criança não saberá inserir-se no mundo, expressar-se e transformar a realidade. Isso só acontece se ela tiver um favorável contacto cultural com a arte no processo educativo, proporcionado pelo professor.

As crianças participantes neste estudo, em termos de processos educativos, encontravam-se em contextos onde a Expressão Plástica não era explorada e o contacto com a cor era muito escasso. Durante a realização desta investigação, foram proporcionadas a estas crianças experiências concretas de pintura, oportunidades de descoberta – emergidas também no processo de mistura de tinta para obtenção de novas cores – de comunicação do pensamento e da imaginação.

A relação que as crianças estabeleceram em grupo algumas vezes, através das interacções, fez com que elas se envolvessem na própria actividade. Silva (2002:65) refere a este propósito que

o contacto intensíssimo que as crianças estabelecem com os materiais permite-lhes explorar tanto o desenho em si, como a forma de representação, como os materiais, extrapolando a sua utilização e criando novas maneiras de agir com eles.

Mas os modelos de ensino a que estas crianças estão sujeitas, que não atendem à necessidade de comunicar e interagir com a pintura, trazem implicações a nível cognitivo, afectivo, motor, social e mesmo cultural, porque “o mundo da criança está povoado de marcas da cultura” (Silva, 2002:77). Essas práticas pedagógicas, valorizando o produto final da criança, apesar de nunca ser exposto na sala de aula, serve para colocar na capa de ano e se poder mostrar aos pais espelhando o reflexo da actuação da professora, considerando que a criança deve ajustar-se aos modelos estereotipados de ensino, no que respeita às formas, objectos e cores.

Este estudo foi muito importante para a minha prática pedagógica porque permitiu uma consciencialização do modo como a avaliação das figurações das crianças deve ser realizado. Tendo em conta as subjectividades da criança, aprendi a preocupar-me em

analisar o processo de produção das pinturas porque é aí que a criança expõe o seu pensamento e possibilita, através da fala, o conhecimento dos seus significados e sentidos e o modo como interpreta as suas experiências.

Neste trabalho pretendi focalizar a contribuição da cultura como factor implícito na acção das crianças, no surgimento das suas ideias e na sua expressão plástica. A relação criada entre o pensamento, a realidade, a imaginação, a verbalização e a cultura da criança é enfatizada neste estudo e permite um maior conhecimento do processo que envolve a actividade plástica. Além de ampliar as possibilidades de compreensão das pinturas das crianças de forma contextualizada, este estudo, considera que as opções cromáticas das crianças têm como base a importância da cultura, da linguagem e da arte no processo educativo e essas concepções podem abrir espaço a outros estudos mais abrangentes sobre a cor, ou funcionar como referência para novos valores estéticos e novas formas culturais de acção por parte dos professores do 1º Ciclo.

Este estudo sugere para futuras investigações explorar a forma como a cor é interpretada através da Arte e como as artes não são um domínio separado da vida cultural. Fornecendo às crianças temáticas relacionadas com eventos do seu meio sociocultural ou pedindo para representarem rituais/celebrações familiares/religiosas ou outras, poderia ajudar a verificar que cores eles iriam seleccionar para caracterizar tais eventos.

BIBLIOGRAFIA

- Albers, J. (1975) *Interaction of Color*, New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Alschuler, R., Hattwick, L.B. (1969) *Painting and Personality – A study of young children*, Chicago: The University of Chicago Press.
- André, M. (2000) *Etnografia da Prática Escolar*, Campinas, SP: Papirus Editora.
- Arnheim, R. (1974) *Art and Visual Perception*, Berkeley: University of California Press.
- Bakhtin, M. (2000) *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, A. (1991) *A imagem no ensino da arte*, São Paulo: Perspectiva.
- Bartolomeis, F. (1994) *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Bell, J. (1997) *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa: Gradiva.
- Birren, F. (1996a) *Color and Human Response*, New York: Paperback.
- Birren, F. (1996b) *The Symbolism of Color*, New York: Paperback.
- Blandy, D. and Congdon, K. (1987) *Art in a Democracy*, New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C., Valsassina, M. (1988) *Arte Infantil, linguagem plástica*, Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Chapman, L. (1978) *Approaches to Art in Education*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Eco, U. (1977) *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G. (1993) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Efland, A., Freedman K. e Stuhr, P. (1996) *Posmodern Art Education: An Approach to Curriculum*, Virgínia: The National Art Education.
- Ferreira, S. (2003a) *Imaginação e linguagem no desenho da criança*, Campinas, SP: Papirus Editora.

- _____ (2003b) *O ensino das artes: Construindo caminhos*, Campinas, SP: Papirus Editora.
- Fontes, P. J. (1996) *Metodologia de Investigação Pedagógica*, in Dimensões de formação na educação: Contributos para um manual de metodologia geral, Braga: Universidade do Minho.
- Gage, J. (1999) *Color and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*, California: University of California Press.
- Gage, J. (2002) *Colour and Meaning – Art, Science and Symbolism*, London: Thames & Hudson Ltd.
- Gaitskell, C., Hurwitz, A., and Day, M. (1982) *Children and Their Art*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Gândara, M.I. (1998) *Desenho Infantil – Um Estudo sobre Níveis do Símbolo*, Lisboa: Texto Editora.
- Gans, H. (1999) *Popular culture and high culture: an analysis and evaluation of taste*, New York: Basic Books.
- Geraldi, J. W. (2003) *Portos de Passagem*, São Paulo: Martins Fontes.
- Golomb, C. (1992) *The child's creation of the pictorial world*, Berkeley: University of California Press.
- Goodnow, J. (1979) *Desenho de Crianças*, Lisboa: Moraes.
- Gordon, B., Gordon, M. (2003) *Design Gráfico Digital*, Lisboa: Livros e Livros.
- Grácio, S. (1993) *Sociologia da Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Graue, M., Walsh, D. (2003) *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hernández, F. (1997) *Cultura Visual y Educación*, Morón, Sevilla: M.C.E.P.
- Hernández, F., Hernández, A., Viadel, R. (1991) *Qué es la Educación Artística?*, Barcelona: Sendai Ediciones.
- Holtzschue, L. (2002) *Understanding Color : An Introduction for Designers*, New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Itten, J. (1970) *The Elements of Color*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Itten, J. (1973) *L'Art de La Couleur*, Paris : Edition Abrégée, Dessain et Tolra.
- Joly, M. (1999) *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa: Edições 70.
- Kandinsky, W. (1970) *Curso da Bauhaus*, Lisboa: Edições 70.
- Kellogg, R. (1969) *Analysing children's art*, California: Mayfield Publishing.

- Kowalsky, K. (1977) *Deixe-o pintar ! – Como ajudar a criança a exprimir-se pela pintura, pelo desenho e pelos trabalhos manuais*, Sintra: Gráfica European, Lda.
- Kreitler, H., & Kreitler, S. (1972) *Psychology of the arts*, Israel: Duke University Press.
- Küppers, H. (1992) *Fundamentos de la teoria de los colores*, México: G. Gili, S.A.
- Lee, R. (2003) *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*, Lisboa: Gradiva.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G. E Boutin, G. (1994) *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Leyens, P. (1985) *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*, Lisboa: Verbo.
- Lowenfeld, V. (1977) *A criança e sua arte*, São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. (1987) *Creative and Mental Growth*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Luquet, G. H. (1978) *El Dibujo Infantil*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A.
- Mahnke, F., Mahnke, R. (1996) *Color, Environment and Human Response*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McFee, J. and Degge, M. (1980) *Art, Culture, and Environment – A Catalyst for Teaching*, Dubuque, Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company.
- Meager, N. (1993) *Teaching Art at Key Stage 1*, Corsham: NSEAD, Visual Impact Publications.
- Nisbet, J., and Watt, J. (1980) *Case study, rediguide 26*, University of Nottingham: School of Education.
- Parsons, M. (1992) *Compreender a Arte*, Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, J. (1985) *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*, Porto: Edições Afrontamento.
- Ponte, J. (1997) *As Novas Tecnologias e a Educação*, Lisboa: Texto Editora.
- Punch, K. (1998) *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*, London: Sage.
- Rimbaud, P. (1973) *Société rurale et urbanisation*, Paris : Seuil.
- Robson, C. (1993) *Real World Research*, London: Blackwell.
- Sanz, J. (1985) *El lenguaje del color*, Madrid: Hermann Blume.
- Santaella, L. (1994) *O que é semiótica*, São Paulo: Brasiliense.
- Silva, S. (2002) *A constituição social do desenho da criança*, Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Sousa, A. B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação*, vol.1 e 2, Lisboa: Instituto Piaget.
- Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*, Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stake, R. E. (1995) *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stern, A. (1974) *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, A. (1986) *Uma nova compreensão de arte infantil*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Taylor, R. (1992) *Visual Arts in Education*, London: The Falmer Press.
- Vala, J. e Monteiro, M. (1996) *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Imaginación y el arte en la infancia*, Mexico: Hispánicas.
- Vygotsky, L.S. (1991) *A formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1996) *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes.
- Weick, K.E. (1968) *Systematic observational methods*, in G. Lindzey e E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*, Reading: Addison –Wesley.
- Whelan, B. (1994) *Color Harmony2: A Guide to Creative Color Combinations*, USA: Rockport Publishers, Inc.
- Woof, T. (1982) *Educação Visual no Primário e no Secundário*, Lisboa: Livros Horizonte.

ANEXOS

ANEXO I – Encontros preliminares com as professoras – notas de campo

1º Encontro com a Professora A

O que circunda esta escola do meio urbano são prédios altos, quase sem espaços verdes. Os meninos chegam quase todos de carro. Os únicos animais existentes naquele meio eram domésticos como cães, gatos e pássaros.

O parque de estacionamento logo à primeira hora da manhã está repleto. Ao entrar na escola ninguém me olhou como uma estranha (facto que aconteceu no meio rural) talvez pela grande dimensão da escola e/ou por haver alguns estagiários na mesma.

Dirigi-me à professora da turma com quem pretendia fazer o estudo e apresentei-me. Comuniquei os meus propósitos relativamente à investigação, apresentando os objectivos do estudo de caso, que foram os seguintes: (i) reflectir sobre teorias e práticas relacionadas com a cultura e a educação artística e a forma como ambos se interpenetram e influenciam as opções cromáticas das crianças ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico; (ii) Constatar a forma como as crianças do meio rural e urbano se expressam através da cor; (iii) Reflectir práticas educativas de duas professoras generalistas em termos de actividades de pintura e exploração cromática no 1º Ciclo; (iv) Contribuir com investigação relacionada com o uso da cor ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Expressão Plástica.

Ela concordou imediatamente com a participação no estudo e disponibilizou-se para o que fosse necessário.

Quando falamos dos materiais a professora referiu que a escola tinha tintas, pincéis e copinhos que poderiam ser utilizados. Além disso cada aluno dispunha do seu pincel.

Disse que os alunos já fizeram várias vezes expressão plástica, dando um exemplo:

No ano passado estes alunos participaram num projecto sobre a água e estiveram a pintar em grupo com guaches. Cada grupo dispunha de uma folha e todos pintavam nela acerca do tema. Foi muito bom porque quem explorava com eles a actividade eram os monitores do projecto. Eu pouco percebo de pinturas. Mas eles vão fazendo uns trabalhos, ainda no Natal se fez muita coisa aqui na escola. Sei que são actividades muito importantes mas às vezes não há tempo para tudo... Há muita matéria para dar.

Quanto às folhas eu comprometi-me a levar para que não houvesse grandes discrepâncias em relação às que levei para a outra escola (B). Relativamente às tintas também verifiquei que cores havia para que a paleta fosse igual nos dois lados.

Informei a professora que pretendia observar e registar através de notas de campo e de registos visuais como a fotografia e o vídeo. Ela disponibilizou a sua secretária para eu pousar o bloco de notas e sugeriu o armário alto para pousar o computador com a câmara.

Deu-me total liberdade para filmar e fotografar, desde que protegesse a privacidade individual dos alunos caso houvesse alguma posterior publicação.

Acerca dos espaços da escola a professora referiu que existiam duas salas disponíveis para a realização de actividades plásticas. A sala de aula comum, que está equipada com banca e pia onde se podem lavar os materiais e a sala de expressões situada no rés-do-chão que é destinada a esse tipo de actividades. Em seguida, a professora mostrou-me esses espaços e os restantes da escola.

No final elucidou-me acerca do espaço disponível nos dois locais. Referiu que a sala de aula comum comporta todos os alunos e que na sala de expressões não existem mesas disponíveis para todos trabalharem simultaneamente, embora apresente melhores condições para actividades plásticas.

1º Encontro com a Professora B

O que circunda a escola rural é distintamente diferente da escola do meio urbano. Neste local, estavam duas senhoras a lavar roupa num grande tanque de pedra. Os animais como cães, gatos, galinhas, pássaros e bois andavam à solta. Ao subir o caminho a pé encontrei a escola, rodeada de terrenos de mato e cultivo, com um grande portão que estava aberto. Os alunos chegavam com o rosto vermelho de fazer o trajecto casa-escola a pé.

Entrei e apresentei-me.

Expliquei as minhas intenções quanto à elaboração da dissertação, apresentei os objectivos da investigação e pedi a colaboração da professora se fosse possível e tivesse disponibilidade.

Mostrou-se bastante receptiva afirmando em seguida:

No que puder ajudar, temos de ser umas p'ras outras...

Eu especifiquei o que pretendia fazer na sala de aula:

Gostava muito de poder observar aulas de expressão plástica quando surgissem. Actividades de pintura com tintas.

A professora mostrou algum receio quanto a tal facto:

Ah... é que nós pintura não fazemos, a escola não tem verbas para isso, você sabe como é!

Depois parece ter ficado um pouco preocupada com o que tinha dito e atalhou:

Eles fizeram pintura o ano passado, mas estávamos com um projecto que deu para isso. Agora, se você conseguir as tintas, podemos começar.

Eu concordei em levar as tintas. Em seguida a professora dirige-se a um armário fechado à chave e abre-o, mostrando dois frascos Giotto, um verde e outro rosa intactos:

É que eu só tenho aqui estas!

Eu questioneei-a acerca dos espaços disponíveis na escola para este tipo de actividades, ao que ela respondeu:

Aqui só temos mesmo a sala de aula... os alunos podem fazer a pintura nas mesas habituais e ter um balde com água para a limpeza dos materiais para não andarem a subir e a descer as escadas, porque a casa de banho fica lá em baixo.

A professora finaliza com o seguinte comentário:

Não sei o que vai sair destes alunos! Se calhar vai sair asneira...

Você é que sabe, eu não sei se vai gostar.

Tentei tranquilizá-la e explicar que a minha investigação iria incidir sobre as opções de cor das crianças e não sobre os produtos finais criados. Além disso, eu não teria de gostar dos trabalhos, eles apenas seriam mais um instrumento de recolha de dados por mim utilizado para tentar responder às questões do estudo.

Este encontro terminou e combinamos de eu levar as tintas no dia seguinte.

2º Encontro com a Professora B

Fui à escola levar as tintas e os pincéis. Quando cheguei à sala de aula da turma em estudo, em tempo não lectivo, a professora tinha preparado uma mesa com alguns pincéis que arranjou e copinhos. A 1ª sessão com os alunos não tinha sido combinada para aquele dia, mas o cenário fazia crer que sim.

Quase sem me dar tempo de entrar a porta e de a cumprimentar referiu:

Olhe que ontem depois foi-se embora e eu não lhe perguntei algumas coisas! Estes copinhos servem para as tintas? E os pincéis tenho estes. Uns grossos e outros mais finos.

Tentei transmitir uma atitude de serenidade e disse-lhe que tudo aquilo servia e estava em condições de ser utilizado. Conversamos sobre as cores que iriam ser disponibilizadas aos alunos e deixei lá ficar as tintas para a sessão que iria observar no dia seguinte.

Falei na utilização dos registos visuais como instrumentos de recolha de dados e ela não se opôs, de forma alguma, ao uso da fotografia e do vídeo. Ainda sugeriu alguns locais, como uma estante à beira da janela ou o armário do canto, para colocar esse material porque tinha receio que os miúdos o pudessem danificar.

Apesar de estarmos a falar de outro assunto, a professora ainda continuava a questionar-me acerca do material de pintura:

As folhas só tenho estas (mostrou folhas de máquina A4 de 80g) são muito finas não?

Perguntei se os alunos não tinham folhas de papel cavalinho:

Não, só temos isto!

Para não preocupar mais a professora disse-lhe que no dia seguinte iria trazer folhas.

Já de saída ela continuava preocupada:

Eu não sei se aqui vai conseguir coisas importantes que lhe sirvam depois para a tese!

Esta professora, apesar de falar das actividades de expressão plástica, nunca incluiu no seu discurso referências à importância da Educação Artística para os alunos. Apenas referiu que não proporcionava esse tipo de actividades por falta de recursos materiais.

ANEXO II – Frequência de utilização das cores disponibilizadas – tabelas

Tabela 8
Cores mais utilizadas na Sessão 1

SESSÃO 1	Turma A Meio Urbano	Turma B Meio Rural
 Branco	<i>0%</i>	<i>9%</i>
 Rosa	<i>2%</i>	<i>9%</i>
 Roxo	<i>10%</i>	<i>0%</i>
 Azul	<i>15%</i>	<i>12%</i>
 Verde	<i>14%</i>	<i>12%</i>
 Amarelo	<i>14%</i>	<i>13%</i>
 Laranja	<i>13%</i>	<i>10%</i>
 Vermelho	<i>12%</i>	<i>12%</i>
 Castanho	<i>8%</i>	<i>13%</i>
 Preto	<i>12%</i>	<i>10%</i>

Tabela 9
Cores mais utilizadas na Sessão 2

SESSÃO 2	Turma A Meio Urbano	Turma B Meio Rural
 Branco	0%	6%
 Rosa	2%	6%
 Roxo	8%	0%
 Azul	13%	18%
 Verde	14%	15%
 Amarelo	14%	15%
 Laranja	12%	11%
 Vermelho	12%	13%
 Castanho	13%	13%
 Preto	12%	3%

Tabela 10
Cores mais utilizadas na Sessão 3

SESSÃO 3	Turma A Meio Urbano	Turma B Meio Rural
 Amarelo	27%	25%
 Vermelho	27%	26%
 Roxo	23%	23%
 Azul	23%	26%

Tabela 11
Cores mais utilizadas na Sessão 4

SESSÃO 4	Turma A Meio Urbano	Turma B Meio Rural
 Amarelo	26%	25%
 Vermelho	28%	23%
 Castanho	24%	26%
 Azul	22%	26%

Tabela 12
Cores mais utilizadas na Sessão 5

SESSÃO 5	Turma A Meio Urbano	Turma B Meio Rural
 Amarelo	32%	33%
 Vermelho	34%	37%
 Azul	34%	30%